

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
Гуманитарно-педагогическая академия

Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

материалы II Международной научно-практической конференции

Ялта - 2018

УДК 37.013.42-056.26
ББК 74.664.6я431
С 69

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта от 25 апреля 2018 года (протокол № 9)

С 69

Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей II Международной научно-практической конференции (17-19 мая 2018 года, г. Ялта) / Под науч. ред. Глузман Ю.В. – Ялта: РИО «ГПА», 2018. – Часть 1. – 348 с.

ISBN 978-5-6041128-0-9

Сборник статей включает материалы II Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», проведенной 17-19 мая 2018 года в г. Ялта.

В сборнике обобщен и представлен научно-практический опыт в системе инклюзивного образования; психолого-педагогические, медико-реабилитационные и организационные основы инклюзивного процесса в дошкольном, общем, дополнительном, среднем профессиональном и высшем образовании; специфика профориентационной работы с детьми и молодежью с инвалидностью и трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы сборника могут быть использованы специалистами образовательных организаций, преподавателями, научными работниками, аспирантами и студентами в научно-исследовательской, учебно-методической и практической работе.

Сборник научных статей подготовлен согласно материалам, предоставленным авторами в электронном виде.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

ISBN 978-5-6041128-0-9

© Глузман Ю.В.
© Коллектив авторов, 2018
© Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта), 2018



УДК: 37.06

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аветисян Нонна Кареновна,

студент кафедры дефектологии,

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,

г. Ставрополь

Научный руководитель: Калашникова Виктория Александровна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дефектологии

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,

г. Ставрополь

Постановка проблемы. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ школьного возраста является неотъемлемой частью деятельности педагогического состава инклюзивного образовательного учреждения. Данный вид сопровождения направлен на контактирование сопровождающего и сопровождаемого в условиях образовательного процесса с целью защиты прав ребенка с ОВЗ, реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированных образовательных программ, поддержания баланса между реальными способностями ребенка и объемом образовательной нагрузки, поддержки ребенка в преодолении жизненных и образовательных трудностей, создания условий для максимального раскрытия творческого, умственного и личностного потенциала и профилактика дезадаптации.

Целью статьи является раскрытие понятия психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности педагога в ситуации взаимодействия и помощи лицу с ОВЗ, а также создание благоприятных социально-психологических обстоятельств, способствующих нормальному развитию обучающегося в условиях безопасного психологического комфорта.

Изложение основного материала исследования. Психолого-педагогическое сопровождение как «интегративная» технология социально-психологической поддержки. Для достижения эффективности сопровождения необходимо развитие профессиональной и инклюзивной компетентности педагога, формирование навыков позитивного коммуникативного общения, профилактика нарушений в эмоционально-волевой сфере, выявление особых образовательных потребностей обучающихся. Можно выделить 7 направлений психолого-педагогического сопровождения: профилактическое (выявление психологических особенностей ребенка, предупреждение появления вторичных и третичных отклонений в развитии). Коррекционное исправление имеющихся недостатков в психическом развитии, педагог испытывает необходимость разработать собственную и грамотно претворить в жизнь педагогическую концепцию [1, с.2]. Диагностическое перекликается с профилактическим, но подразумевает мониторинг со стороны психолога для разработки собственного заключения о психическом состоянии. Просветительско-образовательное приобщение всех участников образовательного процесса к психологической культуре и ее составляющим. Проориентационное – поддержка со стороны педагогического коллектива в профессиональном самоопределении. Развивающее – формирование потребности в приобретении новых знаний, умений и навыков. Консультативное – помощь в решении различных проблем, поступающих психологу со стороны обучающихся, родителей и педагогов. В инклюзивном образовательном процессе существует человек, который научит самостоятельно решать проблемы, позиция, сопровождающая и поддерживающая процесс самообразования, культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения – это тьютор. Тьюторство как практика инклюзивного образования направлена на реализацию образовательной стратегии, учитывая личный потенциал, социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Тьютор является наставником и посредником для детей с ОВЗ, он в более доступной форме объясняет учебный материал. Данные штатные единицы в образовательном процессе необходимы с целью предотвращения социальной дезадаптации детей в школе. Если рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как комплексный метод, направленный на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого, то можно провести аналогию с таким подходом, как обучение в сотрудничестве. Главной идеей обучения в сотрудничестве является учение вместе, а не просто что-то выполнить вместе [2, С.27]. Применительно к педагогическому сопровождению, можно отметить, что педагог добьется высоких результатов в работе с проблемным ребенком лишь при систематизированном совершенствовании собственных профессиональных знаний, умений и навыков. Специалисту коррекционного образовательного процесса необходимо полностью проникнуть в работу с детьми, они тонко чувствуют, расположен ли к ним человек или нет. Они раскрываются не всем, специалисту необходимо расположить их к себе и только тогда, будут достигнуты все поставленные цели.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Эффективная работа по сопровождению лиц с ОВЗ будет только в случае самосовершенствования педагога, наличие потребности в новых знаниях и передачи их будущему поколению.
2. Специалист должен обладать высокими культурными и нравственными ценностями.

3. Знание основ специальной психологии и специальной педагогики помогут в подборе методов коррекции и компенсации.

4. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть комплексным со стороны субъектов образовательного процесса.

Аннотация. В статье рассматривается понятие «психолого-педагогическое сопровождение лица с ОВЗ», направления в работе и вопросы кадрового обеспечения. В выводе описаны методические рекомендации педагогу коррекционного образовательного процесса с целью достижения высоких результатов в обучении детей с различными типами нозологий.

Ключевые слова: педагог, образовательный процесс, ребенок с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article discusses the concept of «psychological and pedagogical support of a person with disabilities», directions in the work and issues of staffing. The conclusion describes the guidelines teacher correctional educational process to achieve high results in the training of children with different types of nosology.

Keywords: teacher, teaching, child with disabilities, psycho-pedagogical support.

Литература:

1. Яковлев, Е. В., Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В.Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.).
2. Тулькибаева Н.Н., Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / сост. Н.Н. Тулькибаева [и др.]; под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. Москва: Восток, 2003. 273 с.

УДК: 159.99

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ КОЛЕДЖЕЙ, УЧИЛИЩ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Абрамова Анастасия Игоревна

студентка, 2 курс,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»,
г. Армавир

Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»,
г. Армавир

Постановка проблемы. Студенты с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, в дальнейшем сталкиваются с рядом сложностей при трудоустройстве. В связи с этим, проблема профессиональной адаптации является актуальной.

Целью статьи является поиск путей реализации права лиц с ограниченными возможностями на труд, поддержка и оптимизация в трудоустройстве студентов с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Получение в России профессионального образования молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо, но оно становится бессмысленным, если не обеспечено последующим трудоустройством. Это объясняется в первую очередь тем, что численность людей с различными отклонениями и ограничениями жизнедеятельности возрастает. Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 млн., в том числе 1 млн. впервые [2]. Законодательство Российской Федерации предусматривает равные права всех лиц не только на получение образования, но и на труд. Поэтому для каждого среднего профессионального и высшего учреждений приобретает значимость работа по повышению конкурентоспособности своих выпускников на открытом рынке труда, особенно повышение конкурентоспособности выпускников с ОВЗ.

Проанализировав различные источники, были выявлены следующие проблемы при трудоустройстве данной категории выпускников: во-первых, занятость лиц с ОВЗ затруднена по причине того, что заявленные работодателем вакансии не предполагают наличия особых, с учетом патологии инвалидов, рабочих мест; во-вторых, конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями на рынке труда нередко ниже в сравнении с другими категориями граждан; в-третьих, отсутствие желания у работодателей принимать на работу людей с ОВЗ; в-четвертых, боязнь гражданина потерять свою пенсию в связи с трудоустройством; в-пятых, небольшое число вакансий для инвалидов, или предложенные варианты занятости не соответствуют профилю профессиональной подготовки выпускника [1].

Нерешенность проблемы, связанной с доступом лиц с ОВЗ к среде трудовой деятельности,

порождает ряд социально-экономических последствий.

Самоизоляция инвалидов затрудняет проведение мероприятий, направленных на социальную, медицинскую, психологическую реабилитацию, выступает в качестве самостоятельного фактора инвалидизации.

Социальная разобщенность лиц с ограниченными возможностями и лиц, не имеющих физических или психологических увечий, предопределяет необходимость проведения соответствующих разъяснительных, образовательно-информационных кампаний.

Дестимуляция активности лиц с ОВЗ отрицательно отражается на занятости, культурном и образовательном уровне инвалидов, их качестве жизни. Это приводит к тому, что возрастает потребность в предоставлении социальной поддержки данной группы населения.

Для того чтобы реализовать право лиц с ограниченными возможностями на труд, необходимо сформировать условия, обеспечивающих конкурентоспособность инвалидов на рынке труда. Для достижения поставленной цели необходимо решение определенных задач.

Во-первых, в учебных заведениях должна осуществляться работа по информированию студентов и выпускников о состоянии и тенденциях рынка труда с целью содействия их трудоустройству. Также в обязанности образовательных учреждений должно входить сотрудничество с органами исполнительной власти, общественными организациями, потенциальными работодателями.

Во-вторых, необходимо разработать механизмы льготного получения заказов организациями, использующими труд инвалидов (вне зависимости от форм собственности) на выполнение работ, оказание услуг, поставки товаров для государственных и муниципальных нужд.

В-третьих, надлежит усовершенствование домашней занятости лиц с ограниченными возможностями. Этот пункт, с учетом научно-технического прогресса, можно осуществить на практике без особых сложностей.

В-четвертых, государство должно содействовать трудовой занятости инвалидов, в том числе и законодательным путем.

Так, в Армавирском государственном педагогическом университете существует центр по трудоустройству студентов и выпускников. Его работа направлена на повышение конкурентоспособности и информированности обучающегося. Также центр проводит сбор, анализ и предоставление студентам информации о состояниях и тенденциях рынка труда, о требованиях, предъявляемых к соискателю рабочего места. Все направления центра создают основу для благополучной реализации деятельностного потенциала обучающихся, в том числе и для лиц с ОВЗ.

В Российской Федерации существует ряд документов, которые регламентируют вопросы занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья [3]. Государство стремится обеспечить данную группу населения рабочими местами и в то же время, создает законодательную базу, которая способна «защитить» лиц с ОВЗ. Также для инвалидов, которые не способны участвовать в основном процессе занятости создаются специализированные предприятия. В России в настоящее время существует около 1,5 тысяч таких предприятий.

Еще одним направлением, над которым работает государство, это повышение интереса среди работодателей в приеме работников с ОВЗ. Так, работодателям предоставляются определенные льготы, субсидирование.

Выводы. Таким образом, затронув проблему трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями, мы увидели, что для ее решения нужно содействие не только государства, общественных организаций, но и вузов, колледжей, училищ. Они должны осуществлять работы, связанную с информированием обучающихся и выпускников о тенденциях на рынке труда, проводить работу по повышению конкурентоспособности. Также убедились в том, что, в связи с научно-техническим прогрессом, у лиц с ограниченными возможностями появилась возможность удаленной работы. Этот фактор повышает процент занятости данной группы населения.

Аннотация. В статье изложены проблемы, с которыми сталкиваются инвалиды при трудоустройстве. Учитывая возникающие трудности, были рассмотрены методы их решения; осуществлен поиск путей для реализации права лиц с ограниченными возможностями на труд.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, трудоустройство, конкурентоспособность, профессиональная ориентация, индивидуальные особенности.

Annotation. The article describes the problems faced by disabled people in employment. Taking into account the difficulties encountered, the methods of their solution were considered; search of ways for realization of the right of persons with disabilities to work is carried out.

Keywords: limited health opportunities, employment, competitiveness, professional orientation, individual characteristics.

Литература:

1. Аржаных Е.В., Гуркина О.А. Трудоустройство выпускников с ОВЗ вузов и ссузов: сравнительный анализ. // Высшее образование в России. -2015. -№12. -С. 96-103
2. Ульченкова М., Старчикова М.В. Проблемы профессионального становления и трудоустройства инвалидов в условиях современной России // Сб. науч. тр. 4-й Международной научно-практической конференции «Инновации качество и сервис в технике и технологиях».4-5 июня 2014г.: В 3 т. Т. 3. Курск, 2014.С. 322-325

3. Худоренко Е.А., Черевык К.А. Трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья в России: законодательный аспект // Экономика, статистика и информатика. 2012. №1. -с. 94-99

УДК 378.4

РОЛЬ ПЕДАГОГА ВО ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрусёва Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. В настоящее время проблема выбора направлений дальнейшего развития системы высшего образования является актуальной, так как существующая система, не учитывает индивидуальные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, не может в полной мере удовлетворить их потребности. Критике подвергаются: отсутствие единой системы высшего образования лиц с ОВЗ, охват специализированной помощью лишь части нуждающихся студентов с ограниченными возможностями здоровья, безвариативность орга-низационных форм и программ высшего образования, недостаточная подготовленность преподавателей учреждений высшего образования к взаимодействию в процессе оказания комплексной помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья и отсутствие механизмов такого взаимодействия.

Все это требует консолидации усилий на общегосударственном и региональном уровнях в вопросах совершенствования нормативно-правовой базы, подготовки преподавателей учреждений высшего образования к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также оказания финансовой поддержки в данной области и т.д.

Также необходимо отметить, что для внедрения инклюзии в практику учреждений высшего образования педагоги должны меняться. Они должны принять и осознать новую образовательную парадигму, новые способы организации учебно-воспитательного процесса, разработки учебно-методического обеспечения, освоить современные методики дифференцированного и личностно ориентированного преподавания (в зависимости от индивидуальных потребностей студента с ограниченными возможностями здоровья). Педагоги учреждений высшего образования должны общаться друг с другом, работать в команде с другими педагогами и специалистами в области инклюзивного образования, студентами с ограниченными возможностями здоровья и их родителями, представителями общественных организаций, чтобы определить, какие изменения необходимы для внедрения инклюзивной практики непосредственно в их учебном заведении.

Цель статьи: состоит в том, чтобы показать необходимость специальной подготовки преподавателя учреждений высшего образования к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья, что будет способствовать реализации индивидуального подхода к студентам данной категории в условиях инклюзивного высшего образования и позволит обеспечить более качественное усвоение ими профессиональных компетенций.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с пунктами 49, 50 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301, организацией должны быть созданы специальные условия для получения высшего образования по образовательным программам обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе: организация в целях доступности получения высшего образования по образовательным программам лицами с ограниченными возможностями здоровья [5].

Настоящий Порядок требует внедрения инклюзивного образования как концепции, философии образования, определенных изменений в высшем образовании. И надо отметить, что эти изменения занимают определенное время, а основными генераторами-проводниками этих изменений являются преподаватели учреждений высшего образования на практическом уровне в учреждениях высшего образования.

Однако даже в лучших университетах существует ряд препятствий, которые затрудняют внедрение этих изменений преподавателями [1].

Одни из них могут быть личными: считают, что все и так достаточно хорошо, не видят, как предложенные меры могут изменить к лучшему учебную практику работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья; думают, что у них нет необходимых знаний и навыков; не уверены, что достаточно профессионально подготовлены, чтобы работать с данной категорией студентов; опасаются, что их некомпетентность станет очевидной для них самих, для коллег и администрации; что работа потребует слишком много времени; не уверены, что будут предоставляться необходимые ресурсы и поддержка; их беспокоит перспектива сотрудничества с другими специалистами и т.д. Чтобы преодолеть эти опасения, преподавателям учреждений высшего образования

следует переосмыслить собственные педагогические компетентности и прийти к выводу, что быть преподавателем высшей школы значит самому учиться на протяжении жизни.

Есть и другие препятствия на пути внедрения инклюзивного образования в учреждениях высшего образования. Традиционное функционирование высшей школы не слишком способствует сотрудничеству преподавателей. Достаточно автономная среда, в которой работают преподаватели (лекция) приводят к тому, что преподаватель учреждений высшего образования остается в определенной степени изолированным. Преподаватели настолько привыкают к этой изоляции, что перспектива совместного решения проблем, командного планирования и т.д. вызывает у них беспокойство. Следовательно, ограничены возможности для распространения лучшего педагогического опыта, поскольку преподаватель работает сам и коллеги за его работой не наблюдают (за исключением открытых лекций, взаимопосещений) [4].

Неприятие или враждебное отношение вызывают новые идеи, которые поступают «сверху» (например, приказ, распоряжение); изменения, которые «навязываются» специалистами в области инклюзивного образования и т.д.).

Среди других факторов можно назвать традиционные: недостаток финансирования, низкий уровень обеспечения инклюзивного образования, недостаточно частое и основательное повышение квалификации в данной области, ограниченные материальные и кадровые ресурсы [3].

Принимая во внимание перечисленные негативные факторы, влияющие на процесс внедрения инклюзивного образования в учебных учреждениях высшего образования, можно предпринять определенные меры для их нейтрализации.

Произойдут изменения или нет, зависит от убеждений самих преподавателей, от изменений в них самих, понимание ими сущности новшества, путей внедрения инклюзивного образования и их конечного результата.

Преподаватели – специалисты в области инклюзивного образования, опираясь на собственный практический опыт, могут приводить убедительные аргументы в личных беседах, на совещаниях, заседаниях научно-методических семинаров, во время проведения мастер-классов и т.д. [4].

Руководство учреждений высшего образования могут создать условия для коллективного или командного анализа текущей ситуации в учебном учреждении, определение проблем, путей их решения и определение путей внедрения инклюзивного образования. Когда педагоги осознают необходимость в изменениях и то, как их осуществить, они будут мотивированы их внедрять, будут чувствовать ответственность за достижение лучших результатов.

Избрав путь изменений, направленный на внедрение инклюзивного образования преподаватели должны понимать, что это потребует повышения уровня их профессиональной компетентности. Нехватка необходимых навыков – не приговор, а лишь стимул к преодолению личностных барьеров в повышении собственного профессионального уровня. Для этого лучше всего использовать групповые, коллективные формы работы (курсы повышения квалификации), поскольку в такой групповой форме педагога будет чувствовать поддержку друг друга, формировать общее видение новых педагогических подходов в работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Руководство учебных учреждений может организовывать специальные обучающие мероприятия, проводить курсы по повышению квалификации, демонстрируя конкретные технологии по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Такие мероприятия можно организовывать, привлекая к их проведению специалистов определенной отрасли, преподавателей кафедр специального (дефектологического) образования, специальной психологии, социальной педагогики и т.д.

Такие мероприятия чрезвычайно эффективны для формирования специальных/конкретных умений и навыков, дают толчок самим педагогам к принятию инклюзивного образования, сплачивают коллектив. Хорошо, если в учебном заведении создаются условия для проведения таких мероприятий на постоянной основе, для непрерывного профессионального развития преподавателей.

Глобальные изменения (такие, как внедрение инклюзивной практики, прежде всего предполагает принятие новой образовательной философии) часто проходят сложно и требуют немало усилий. Именно поэтому руководству учреждения высшего образования чрезвычайно важно создать атмосферу взаимного доверия и поддержки, где каждый в отдельности, и все вместе смогут общаться, делиться своими мнениями и обсуждать проблемы. Такая атмосфера дает ощущение уверенности, что изменения достижимы и достойны усилий, которые прилагает каждый. Практика сотрудничества и коллегиальности (когда педагоги обсуждают свою деятельность; наблюдают за работой друг друга, совместно работают, планируют, разрабатывают; делятся знаниями об особенностях обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья) чрезвычайно эффективна в учреждениях, которые стали на путь внедрения инклюзивного образования. В таких условиях педагоги больше настроены на то, чтобы экспериментировать, совершенствовать свою практику, брать ответственность за ее результаты [2].

Ведущие преподаватели в области инклюзивного образования, как члены педагогического коллектива, создав атмосферу доверия и конструктивного сотрудничества, закладывают основу для тщательного анализа ситуации, определения проблем и потребностей, необходимых действий всеми преподавателями учреждения в рамках внедрения инклюзивной практики. Когда это происходит в сотрудничестве с коллегами, все члены команды начинают осознавать значение собственного вклада в общую работу. Такой путь изменения отношений и внедрение новых практик эффективнее директивы «сверху». Принцип «равный – равному» дает лучшие результаты для восприятия философии инклюзии,

развития необходимых умений и навыков, для внедрения новых педагогических практик, внедрение изменений в деятельность учебного учреждения.

Учреждение высшего образования можно назвать эффективным только в том случае, когда каждый студент имеет возможность успешно учиться. Эффективный вуз должен обеспечивать обучение всех студентов по соответствующей учебной программе и способствовать всестороннему развитию студента с ограниченными возможностями здоровья в равных условиях и на высоком качественном уровне. В эффективном вузе неудовлетворительные учебные достижения отдельного студента не объясняются его личной «неспособностью» или «бессилием», обусловленными ограниченными возможностями. Эффективный вуз должен обеспечивать: достижение каждым студентом высоких результатов (приемлемых для него); благоприятные условия для усиления всех аспектов студенческих достижений и развития; постоянное совершенствование педагогической практики данной категории обучающихся [1].

Итак, главная характеристика эффективного вуза – способность удовлетворять образовательным потребностям всех студентов, то есть быть инклюзивным.

Уже сегодня учреждения высшего образования должны объединить усилия, чтобы аккумулировать лучшие практики и изменить или реорганизовать образовательные услуги таким образом, чтобы все студенты имели возможность максимально реализовать свой потенциал. Речь идет о создании такой системы образования, в которой внимание сосредоточено на оптимальных методах для всех без исключения студентов, где весь педагогический коллектив выполняет одну общую задачу – оказывает поддержку всем студентам, независимо от того, считается ли студент с ограниченными возможностями здоровья или нет.

Региональная система внедрения инклюзивного образования в Крыму как фрагмент общегосударственной содержит в себе общие, типичные для всех территорий черты и частные, обусловленные историко-культурными и социально-экономическими факторами ее формирования и развития в условиях конкретного региона.

Перспективы совершенствования регионального инклюзивного образования в Крыму предполагают создание в регионе оптимальных условий для оказания комплексной помощи населению с ограниченными возможностями здоровья с учетом социально-культурного аспекта, проведения многоплановой работы с абитуриентами, студентами и их родителями, удовлетворения профессиональных запросов преподавателей учреждений высшего образования.

Выводы: Итак, можно сделать выводы, что преподаватели учреждений высшего образования должны получать подготовку по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья в рамках курсов повышения квалификации и быть готовыми к тому, чтобы оказывать помощь студентам данной категории в их обучении в стенах вуза ежедневно.

Программы курсов повышения квалификации преподавателей учреждений высшего образования должны быть переориентированы и направлены на подходы, связанные с инклюзивным образованием, с тем, чтобы дать преподавателям педагогический инструментарий, необходимый для проведения всесторонней работы по обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья соответствии с учебными планами и программами дисциплин. Подготовка всего преподавательского состава вуза, включая членов учебных отделов, представляется важным элементом в деле оказания поддержки созданию инклюзивной высшей школы.

Аннотация. Актуальность темы данной статьи обусловлена внедрением инклюзивного образования в систему профессиональной подготовки лиц с ОВЗ в учреждениях высшего образования, недостаточным охватом специализированной помощью студентов с ограниченными возможностями здоровья, безвариативностью организационных форм и программ высшего образования, недостаточной подготовленностью преподавателей учреждений высшего образования к взаимодействию в процессе оказания комплексной помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием механизмов такого взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, преподавателя высших учебных учреждений, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The relevance of the topic of this article is due to the introduction of inclusive education in the system of vocational training of persons with disabilities in institutions of higher education, insufficient coverage of specialized care for students with disabilities, lack of organizational forms and programs of higher education, insufficient training of teachers of higher education institutions to cooperate in the process of providing comprehensive care for students with disabilities and the lack of mechanisms of such interaction.

Keywords: inclusive education, teacher of higher educational institutions, students with disabilities.

Литература:

1. Васильева Н. В. О факторах, влияющих на доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями / Н. В. Васильева // Международная научно-практическая социологическая конференция «Продолжая Грушина», Москва, 11–12 ноября 2010 г. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/dostupnost-vysshego-obrazovaniya-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-na-primere-distantsionnogo-obrazovaniya-v-g-moskve>

2. Верховцев А. Ю. Некоторые аспекты доступности высшего образования для учащихся с ограниченными возможностями жизнедеятельности / А. Ю. Верховцев // Вестник МГТУ, 2011. – Т. 14. – № 3. – С. 601–605.

3. Колупаева А. А. Инклюзивное образование: реалии и перспективы / А. А. Колупаева: Монография. – Киев: «Саммит-Книга», 2009 – 272 с.

4. Мартынова Е. А. К вопросу о внедрении инклюзии в образовательных организациях профессионального образования – проблемы кадрового обеспечения // Достижения вузовской науки, 2015. – Вып. 16. – С. 27–32.

5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301. – URL: https://gubkin.ru/departaments/educational_activities/umu/files/Prikaz_301_poryadok.pdf

УДК:376.1

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Артюшина Ирина Анатольевна
тифлопедагог

Государственное коммунальное казенное предприятие
«Ясли-сад №2 акимат г. Костаная отдела образования акимата г.Костаная»
г. Костанай, Республика Казахстан

Постановка проблемы. В Концепции социального развития Республики Казахстан в качестве ожидаемого результата предполагается, что доля детей, включенных в инклюзивное образование, от общего количества детей с особыми образовательными потребностями к 2030 году достигнет 70 %. [1]

Эффективная реализация задач развития инклюзивного образования, включение особого ребенка в среду дошкольной организации общеразвивающего типа невозможна без специализированного психолого-педагогического сопровождения.

Этот процесс предполагает определенную гибкость, новые формы и способы организации образовательной системы с учетом индивидуального образовательного маршрута ребенка.

Целью статьи является обозначение аспектов, направлений, видов, форм, деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Изложение основного материала исследования. Инклюзивное образование затрагивает интересы всех субъектов образовательного процесса: детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, детей, не имеющих проблем в развитии и членов их семей, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрации, различных структур.

Движение ребенка с особыми образовательными потребностями может осуществляться по различным образовательным маршрутам. Основная задача специалистов предложить семье весь спектр существующих возможностей обучения и развития ребенка с особыми образовательными потребностями и помочь ей сделать выбор.

В рекомендациях психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) определяется внешний индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, который содержит информацию о типе образовательной программы с учетом уровня интеллектуального развития; рекомендуемых коррекционных занятиях со специалистами (с логопедом, специальным педагогом, психологом) и др.

Реализация индивидуального образовательного маршрута будет результативной только при комплексном учете и соблюдении требований по следующим аспектам:

1. *нормативно-правовой аспект:* наличие соответствующих законодательных актов, регламентирующих реализацию индивидуального образовательного маршрута ребенка;

2. *ресурсный аспект:* функционирование структурных подразделений, специалистов для оказания профессиональной помощи ребенку и организации психолого-педагогического сопровождения;

3. *технологический аспект:* обеспечение учебными программами, дидактическим и методическим инструментарием, возможность повышения квалификации кадров в области инклюзивного образования;

5. *организационно-технический аспект:* наличие адаптивной предметно-развивающей и безбарьерной среды в организации образования;

6. *психологический аспект:* активная конструктивная позиция семьи ребенка с особыми образовательными потребностями

7. *экзистенциальный аспект:* толерантная среда в организации образования (педагоги, дети, родители);

8. *аналитико-результативный аспект:* выстраивание системы оценивания результатов деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей. [3, с.9]

Для прогнозирования потенциальных проблем необходимо обозначить проблемное поле деятельности с учетом требований по вышеизложенным аспектам.

Для преодоления выявленных проблем в организации образования необходимо:

- способствовать адаптации образовательной среды исходя из индивидуальных особенностей развития каждого ребенка для удовлетворения его образовательных потребностей;
- использовать современные педагогические технологии для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности и доступности, обеспечения коррекционной направленности;
- включать всех субъектов образовательного процесса в единое воспитательно-образовательное пространство;
- формировать активную позицию педагогов, ориентированную на личностный и профессиональный рост.

Стратегию включения ребенка (внешний образовательный маршрут) определяют специалисты ПМПК, а разработка внутреннего образовательного маршрута, тактических задач и технологий сопровождения, наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в среду сверстников, является задачей психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательной организации.

Рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума помогают педагогам правильно понимать особенности и потребности ребенка, адекватным образом удовлетворять их в образовательно-воспитательном процессе.

В условиях инклюзивного образовательного пространства в дошкольной организации «Государственное коммунальное казенное предприятие «Ясли-сад №2 акимат г. Костаная отдела образования акимата г. Костаная» реализуются следующие основные направления деятельности:

Диагностическое направление:

- проведение обследования детей с особыми образовательными потребностями, подготовка рекомендаций по оказанию им помощи в условиях яслей-сада;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития воспитанников, выявление их резервных возможностей;
- разносторонний контроль и мониторинг динамики развития ребенка;
- анализ результативности коррекционно-развивающей и лечебно-восстановительной работы.

Коррекционно-развивающее направление:

- своевременная помощь в освоении Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, типовой учебной программы дошкольного воспитания обучения, коррекция проблем развития;
- выбор оптимальных методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка;
- организация и проведение специалистами тифлопедагогом, учителем-логопедом, педагогом-психологом индивидуальных и групповых форм коррекционной деятельности, необходимых для преодоления выявленных проблем.

Организационно-методическое направление:

- обучение педагогов основам организации и осуществления инклюзивного образования в условиях детского сада с помощью внутренних форм повышения квалификации (семинары, тематические консультации, мастер-классы)

Консультационно-информационное направление:

- непрерывное специальное сопровождение субъектов образовательного пространства в вопросах воспитания и обучения, коррекции и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями через индивидуальные и тематические групповые консультации плановые и по запросу;
- повышение информационной компетентности родителей с помощью стендовой информации и печатной продукции в вопросах создания комфортной развивающей среды. [3, с.11]

В условиях инклюзивного образовательного пространства яслей-сада осуществляются различные формы и виды деятельности.

Учебная деятельность предполагает общеобразовательную организованную учебную деятельность и специальную коррекционную учебную деятельность.

Целями общеобразовательной организованной учебной деятельности являются реализация Государственного Общеобязательного Стандарта дошкольного воспитания и обучения, решение образовательно-воспитательных, коррекционно-развивающих задач; осуществление деятельности педагогами в подгрупповых и групповых формах организации.

Специальная коррекционная учебная деятельность основывается на сочетании подгрупповых и индивидуальных форм организации и осуществляется в соответствии с типовым учебным планом деятельности специалистами: учителем-дефектологом (тифлопедагогом), учителем-логопедом.

Содержание и методы, структурное построение, предметно-пространственная организация специальной коррекционной учебной деятельности отражают особые образовательные потребности детей с нарушением в развитии, которые в полной мере не могут быть удовлетворены в других видах общеобразовательной организованной учебной деятельности.

Организованная внеучебная деятельность предполагает работу воспитателей с детьми по заданию специалистов, индивидуальную работу воспитателей с детьми, не усваивающими программу при

групповых методах обучения.

Лечебно-восстановительная деятельность включает в себя диагностику, сложную очковую коррекцию, плеопто-ортопто-диплоптическое лечение с помощью специальной медицинской аппаратуры и компьютерных программ и осуществляется врачом-офтальмологом и медицинскими сестрами-ортоптистами.

Выводы. Таким образом, при обеспечении реализации всех аспектов, осуществлении различных форм и видов деятельности в дошкольной организации создается адаптивное инклюзивное образовательное пространство, обеспечивающее оптимальные условия для системного, комплексного воспитания и обучения, лечения детей с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, решаются задачи успешной социализации в обществе ребенка с особыми образовательными потребностями.

Аннотация. В материалах статьи обозначены аспекты, направления, виды, формы, деятельности в инклюзивной образовательной среде дошкольной организации.

Ключевые слова: ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, психолого-медико-педагогическая консультация, психолого-медико-педагогический консилиум

Annotation. This article denotes the aspects, directions, types, and forms of activities in the inclusive education pre-school environment.

Keywords: child with special educational needs, inclusive education, psychological-medical-pedagogical consultation, psychological-medical-pedagogical consilium.

Литература:

1. Концепция социального развития Республики Казахстан до 2030 года. [Электронный ресурс] <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1400000396#z12>
2. Методическое обеспечение педагогического процесса в инклюзивной образовательной среде/ Методическое пособие (Сост. Артюшина И.А., Жигайло А.В., Неделина Н.А.) - Костанай, 2017
3. Артюшина И.А. Абдулхаликова И.В. Адаптивная образовательная среда в условиях инклюзива. Методические рекомендации, г. Костанай, 2010 г.
4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений/ под ред Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. –М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

УДК: 37.013.8(47)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ДОМУ

Алибекова Сияра Велибеговна

старший преподаватель

кафедры общей и специальной педагогики и психологии

КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

г. Красноярск

Хабарова Ирина Викторовна

доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии

КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

г. Красноярск

Постановка проблемы. Как показывает опыт исследователей и авторов статьи, обучение на дому имеет как положительные стороны, так и очевидные недостатки. Из положительных сторон можно отметить, возможность не выпадать из процесса получения образования ученикам, временно или постоянно не способных по состоянию психофизического здоровья посещать образовательное учреждение.

Однако нельзя не отметить и наибольшую трудность, которая возникает при данной форме обучения – это социальная изолированность учащихся, приводящая к ограниченности представлений о социальных нормах, к сложностям в развитии коммуникативных умений, адекватной самооценки, и мн.др. Лишившись возможности формировать у ребенка коммуникативную и социальную компетентности в естественных условиях общеобразовательной школы, образовательная организация должна находить другие пути обеспечения социально-педагогической поддержки учащегося с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Целью статьи является изучение условий обеспечения социально-педагогической поддержки учащихся с ОВЗ на дому.

Изложение основного материала исследования. Если опираться на суждение Иванова А.В. «сущность социально-педагогической поддержки заключается в сопровождении процесса сотрудничества и сотворчества педагогов и воспитанников...» [1, с. 89].

Иванов А.В. предлагает три уровня организации процесса сотрудничества и сотворчества от наименьшей степени взаимодействия до наибольшей. Так, первый уровень – выполнение заданий по поручению педагога или лидеров детского коллектива; второй уровень – коллективная деятельность на основе общих интересов, совместно принятых целей, ожидаемых результатов, способов работы; третий уровень с максимальной степенью взаимодействия является сотворчество.

Обеспечение социально-педагогической поддержки учащегося с ОВЗ предполагает, по мнению авторов, сопричастность к школьной жизни, проектам, мероприятиям, в том числе и удаленно. А также частота совместной деятельности учащегося на дому с другими учениками школы, т.е. как можно чаще.

Организация сопричастности и частоты сотрудничества и сотворчества на трех вышеупомянутых уровнях относительно учащихся с ОВЗ зависит от ряда факторов, таких как:

- психологические особенности обучающегося на дому. К примеру, завышенная или заниженная самооценка, высокий уровень тревожности, инфантильность, комплексы, нежелание и неуверенность в собственных силах и др.);

- тип нарушений. Например, нарушения импрессивной и экспрессивной речи, сниженный интеллект, различные формы нарушений опорно-двигательного аппарата, отсутствие мотивации к общению (при расстройствах аутистического спектра и умственной отсталости), необычная (возможно отталкивающая) внешность, нарушения сенсорного восприятия (слуха, зрения), быстрая утомляемость, низкая работоспособность, прогрессирующий или нестабильный характер нарушения, заболевания, будут осложнять и придавать некую специфичность совместной деятельности с другими учениками.

- условия жизни учащегося: режим дня, расписание, наличие или отсутствие вспомогательных приспособлений, пребывание дома или в медицинском учреждении, возможность покинуть дом и посетить школу (или другое место), наличие собственного пространства и рабочего места и др.

Педагогам и специалистам сопровождения, учитывающим эти положения при составлении плана воспитательной работы, внеурочной и образовательной деятельности будет удаваться обеспечить эффективность социально-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ на дому и развития у них необходимых для нормализации жизни личностных качеств.

Выводы. Итак, социально-педагогическая поддержка необходима ребенку в процессе социализации и для успешной самореализации. Обеспечение ее возможно при организации сотрудничества с педагогом и другими учениками, работы под руководством и в команде, упражнений, предполагающих принятие собственных решений и лидерство. Необходимо при этом обеспечить регулярность привлечения к совместной творческой деятельности учащегося на дому. Все это невозможно без учета факторов, осложняющих процесс социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на дому.

Аннотация. В статье говорится об особенностях социализации учащихся на домашнем обучении.

Ключевые слова: дети-инвалиды, обучение на дому, социально-педагогическая поддержка

Annotation. The article speaks about the peculiarities of socialization of pupils at home schooling.

Keywords: disabled children, education at home, social and pedagogical support.

Литература:

1. Иванов А.В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А.В. Иванов. – М.: Перспектива, 2015. – 470 с.

УДК 376.32

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА:
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**
(на примере учреждений для детей с нарушениями зрения)

Анисимова Анастасия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
учитель-дефектолог, тифлопедагог
Государственное бюджетное учреждение
Региональный центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
«Центр диагностики и консультирования»,
г. Санкт-Петербург

Матвеева Марина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра коррекционной педагогики и коррекционной психологии,
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
Ленинградской области
«Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина»,
г. Санкт-Петербург

Постановка проблемы. Вопросы организации сетевого взаимодействия образовательных организаций с учреждениями культуры в настоящее время приобретают особую актуальность в связи с устойчивой тенденцией вовлечения в инклюзивную практику все большего количества различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением зрения.

Цель статьи. Учреждения культуры, прежде всего библиотеки, становятся сегодня не только книгохранилищами, сколько культурно-досуговыми центрами, на площадках которых образовательные организации, где обучаются дети с нарушением зрения, имеют возможность осуществлять их активную социализацию в ходе различных мероприятий, проводимых совместно с образовательными организациями общеразвивающего вида.

Изложение основного материала исследования. В этом отношении интересен опыт организации инклюзивной практики, в которой участвуют, с одной стороны, детские сады и школы для детей с нарушением зрения, а с другой стороны обычные школы Санкт-Петербурга.

Интегрирующим пространством для тех и других является Региональная библиотека для слепых и слабовидящих (ГБСС), где уже несколько лет организуется сетевое взаимодействие в формате инклюзии.

Примером успешной инклюзивной практики является организационный ГБСС цикл встреч «Солнцеворот»: учащиеся СОШ №232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга выступают перед учащимися школы-интерната №2 для слабовидящих детей с фольклорными праздниками сезонного характера. В действие вовлекаются все присутствующие дети. Встречи завершаются мастер-классами, на которых все дети совместно изготавливают какое-либо изделие (елочные шарики в технике декупажа, фигурки «жаворонки» из слоеного теста с раскрашиванием и т.п.).

Интересным опытом организации сетевого взаимодействия являются проводимые ГБСС уроки толерантности и занятия «Волшебные точки» для учащихся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, на которых дети узнают об особенностях восприятия мира незрячими людьми, о возможностях чтения и письма по системе Л. Брайля. Такие занятия помогают устранять психологические барьеры в общении зрячих и инвалидов по зрению.

Взаимодействие образовательных организаций и учреждения культуры позволяет осуществлять организацию разнообразных видов деятельности детей с нарушениями зрения в ситуации коммуникации с другими детьми (игры, трудовые операции, рисование, лепка, совместные просмотры тематических презентаций, фильмов с тифлокомментированием и др.)

Сетевое взаимодействие позволяет школам для детей с нарушением зрения реализовывать социально-адаптационную функцию, осуществление которой обеспечивает развитие связей ребенка с социальной средой и препятствует возникновению сепаратизма психики детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Определенная часть детей с нарушением зрения дошкольного возраста не вовлечены в образовательно-коррекционный процесс, организованный в группах компенсирующего вида для этой категории детей. Их родители самостоятельно занимаются развитием у детей коммуникативных умений и навыков, расширением их социальных связей. Для таких семей культурно-досуговая деятельность библиотеки является реальной помощью как в плане возможностей организации рекреационной сферы, так и для когнитивного развития ребенка.

Следует иметь в виду, что занятия с различными категориями детей с нарушением зрения проводятся и библиотеками (эти занятия общеразвивающего вида), и педагогом, и психологами (это

специальные коррекционные занятия, например, песочная терапия или сказкотерапия). Часто бывает и так, что после посещения общеразвивающего занятия с группой сверстников-воспитанников детского сада для детей с нарушением зрения дошкольники приходят в библиотеку уже с родителями, на специальные занятия к педагогу-психологу или тифлопедагогу.

В плане расширения сетевого взаимодействия для развития инклюзивной практики перспективным является участие специалистов-дефектологов Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) в организации более широкого охвата этой практикой детей с нарушением зрения. Известно, что определение вида программы дошкольного образования для детей с нарушением зрения является прерогативой учителей-дефектологов (тифлопедагогов) ЦПМПК. Все дети дошкольного возраста, имеющие нарушения зрения, проходят диагностическое обследование, в результате которого получают заключение комиссии о праве посещения группы компенсирующей направленности детей с нарушением зрения в дошкольном образовательном учреждении.

В ходе обследования зачастую выявляются имеющиеся у ребенка с нарушением зрения признаки педагогической запущенности, влияние патологических типов семейного воспитания (гиперопеки или гипоопеки), черты аутизации личности вследствие сенсорной и социальной депривации. Поэтому, давая рекомендации для родителей, тифлопедагог ЦПМПК в обязательном порядке информирует их о работе ГБСС, куда они могут обращаться для получения систематической методической поддержки. Родители получают реальную возможность независимо от того, посещает их ребенок детский сад или воспитывается дома, заниматься развитием психических и зрительных функций своего ребенка.

В кабинете тифлопедагога ЦПМПК имеется подборка методических пособий, рассчитанных на развитие и коррекцию сенсорной депривации детей разного возраста и с различными патологиями зрения.

К сожалению, даже получив от ЦПМПК заключение о необходимости создания для ребенка специальных условий дошкольного образования, родители не всегда могут быстро реализовать свои права: в Санкт-Петербурге существует очередь в детские сады для детей с нарушением зрения, и это может замедлить начало лечебно-профилактической абилитации (реабилитации) ребенка. В этой ситуации систематические посещения занятий (групповых или индивидуальных) в ГБСС помогают хотя бы частично актуализировать необходимые для зрительного анализатора ребенка коррекционно-развивающие механизмы.

Роль библиотеки не умалается, если ребенок с нарушением зрения посещает детский сад общеразвивающего вида: родители получают необходимые им консультации по воспитанию и социализации ребенка, специалисты включают детей в плановые мероприятия различного формата.

С вопросами организации инклюзивной практики для детей с нарушением зрения обращаются и педагоги дошкольных образовательных учреждений.

Выводы. Таким образом, библиотека располагает достаточно большим фондом специальных книг, выполненных вручную в технике аппликации и рельефного рисунка, предназначенных для расширения и обогащения чувственного опыта незрячих и слабовидящих детей. Однако этими книгами с удовольствием пользуются все дети, приходящие на занятия или другие мероприятия в библиотеку. Педагоги-дефектологи используют тактильные книги для проведения своих коррекционных занятий в детских садах. Сотрудники ГБСС проводят консультации по вопросам технологии создания тактильных книжек и методик их использования. Тактильные книги делают и ученики старших классов общеобразовательных организаций (под руководством своих педагогов, после консультации ГБСС), а потом представляют свою работу детям с нарушением зрения и дарят книгу библиотеке (например, такая деятельность осуществляется творческой группой старшеклассников и педагогов школы № 111 Калининского района Санкт-Петербурга, которая сделана для детей с нарушением зрения тактильную книгу по сказке «Теремок»).

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме сетевого взаимодействия и инклюзивной практике. Большое внимание уделяется вопросам взаимодействия образовательных организаций и учреждений культуры, которые способствуют организации разнообразных видов деятельности детей с нарушениями зрения в ситуации коммуникации с другими детьми, а также процессам социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, инклюзивная практика, дети с нарушением зрения, интегрирующее пространство.

Abstract: The article is devoted to the actual problem of network interaction and inclusive practice. Much attention is paid to the interaction of educational organizations and cultural institutions that contribute to the organization of various activities of children with visual impairments in the situation of communication with other children, as well as the processes of socialization of persons with disabilities.

Key words: network interaction, inclusive practice, children with visual impairment, integrating space.

Литература:

1. Баулина М.В. Профессиональная компетенция учителей инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 6 (75). С. 134-136.
2. Баулина М.В., Анисимова А.Н. Развитие профессиональных компетенций студента как необходимое условие реализации инклюзивной практики // Проблемы современной науки и образования: науч.-метод. журнал. (46). – Иваново, 2016. – №4. С.128-132

УДК 159.99

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Амбарцумян Виктория Артуровна

студентка, 2 курс,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»,
г. Армавир

Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»,
г. Армавир

Постановка проблемы. Особенности интеграции в общеобразовательные учреждения детей с ограниченными возможностями здоровья. Появление проблем в ходе инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

Целью статьи является поиск разрешений проблем, возникающих при внедрении инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения.

Изложение основного материала исследования. Что же такое инклюзивное образование? Каковы возможности развития инклюзивного обучения? Имеются ли проблемы в процессе обучения детей с ОВЗ? Именно эти вопросы рассматриваются в нашей статье.

Инклюзивное образование – это обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совместно с детьми, которые не имеют таких ограничений. Согласно принципу инклюзивного образования, все без исключения равны и дети с ограниченными возможностями здоровья могут учиться вместе со всеми. В нашей стране инклюзивное образование является, скажем так, «новшеством». Первые инклюзивные образовательные учреждения возникли в нашей стране в 1980 – 1990 гг. В Москве в 1991 г. по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации возникла школа инклюзивного образования «Ковчег» [2]. Все находятся на одном уровне, одинаково участвуют в общественной жизни, обучение также построено одинаково для всех.

Инклюзивное образование опирается на следующие принципы [2]:

1. Ценность человека никак не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В ходе инклюзивного образования у учителей могут возникнуть определенные особенности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Им необходимо обладать знаниями и умениями для успешного выполнения поставленных перед ними задач по передаче материала в данной аудитории. Но не только лишь педагога нужно научить правилам инклюзии, а также абсолютно всех сотрудников учебного заведения [1, с.14]. Так как ни один ученик не должен быть ущемлен. Должна быть проделана работа и с учениками: проведение лекционных занятий по правилам поведения в образовательном учреждении. Для детей с ОВЗ вне инклюзивного образования должны быть соблюдены условия для создания качественного обучения на дому, интернатах и других частных организациях, но эти условия остаются без спроса. И тогда человек с ограниченными возможностями находится вне общества, становится замкнутым, начинает чувствовать себя ненужным человеком в этом мире. А с появлением инклюзивного образования эта проблема не возникает, так как ребенок с ОВЗ находится постоянно в обществе сверстников.

Проблемой считается и то, что многие образовательные учреждения не могут реализовать инклюзивное образование, так как обычные школы не подготовлены с технической стороны: отсутствие пандусов и спец-подъемников для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Следующей проблемой внедрения инклюзивного образования является боязнь огромной ответственности многих образовательных учреждений работы с детьми с ОВЗ. Инклюзивное образование имеет ряд достоинств в процессе обучения детей с ОВЗ:

1. Возможность ребенка взаимодействовать в мире с детьми не имеющих ограничений. В учреждениях, где применяется инклюзивное образование, дети с ОВЗ общаются с детьми без ограничений и это предоставляет возможность детям осваивать навыки взаимодействия в естественной среде.

2. Возможность вхождения в социум вместе с другими членами общества. Это может быть посещения театров, кинозалов, каких-либо игровых развлекательных мероприятий. В многочисленных таких учреждениях имеются все необходимые условия для детей с ОВЗ.

3. Возможность иметь в период получения образования психологическое, психолого-социальное, коррекционное и социализирующее сопровождение. Такого рода сопровождение должно гарантироваться специалистами, которые были подготовлены к инклюзивному образованию.

4. Развитие социальных и коммуникативных навыков, взаимодействие с окружением посредством тьюторского сопровождения. Дети с ограниченными возможностями и особыми потребностями не владеют развитыми социальными и коммуникативными навыками. Тьютор зачастую выполняет роль посредника.

5. Несомненным плюсом инклюзивного образования считается возможность разбиения общеобразовательного учебного плана с увеличением времени обучения. Это дает возможность человеку с проблемами здоровья осваивать учебный план в комфортном для него темпе.

Можно рассмотреть инклюзивное образование на примере других стран. В 80-х годах в Греции были установлены важнейшие законы о всеобщем начальном образовании для инвалидов. С 1983 по 1993 год количество специальных классов и специализированных школ в Греции возросло. Однако, на ранних этапах в стране не проявлялся процесс интеграции. Кроме отношения к людям с особенностями развития, выделяют ряд факторов, среди которых [3, с.55]:

1. Отсутствие физического доступа в обычные школы для детей с ОВЗ.

2. Отсутствие широко общедоступных тестов.

3. Педагоги не обучены методам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

4. Местные власти никак не интересуются такими вещами как ранняя помощь и интеграция, считая их слишком дорогостоящими.

5. Не достаточно центров, предоставляющих необходимые услуги (психологическая помощь, поддержка, логопедия и т.д.) [3, с. 56].

Количество детей с особыми потребностями, которые учатся в массовых школах Италии, превосходит 90%. Кэрл Берриган заявляет, что еще до появления в 1971 г. первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах в отдельных районах Италии начинался процесс интеграции [3, с. 56]. Это случилось после того как стали закрывать психиатрические клиники и интернаты для детей с ОВЗ.

Главной целью закона была социализация и адаптация ребенка в школьном обществе. Принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на передний план. Важными факторами для обеспечения успеха являлось:

1. Поддержка классного руководителя.

2. Разделения ответственности между родителями, преподавателями, медицинским персоналом.

3. Просвещения общества с помощью СМИ.

4. Наличия харизматических лидеров в начальной стадии процесса.

В конце 60-х годов итальянские ученые пришли к такой точке зрения, что необходимо отправить детей с ограниченными возможностями в школы, где находились дети, развивающиеся типичным образом. В 1977 г. был установлен закон, по которому в каждом классе должны были находиться 20 детей, двое из которых - дети с особенностями развития [3, с. 57]. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, в таком случае весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Огромный интерес уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала.

Тина Калабро, мать ребенка с ДЦП, приехав в Италию из Бостона (США), посетила ряд итальянских школ. На ее взгляд, класс в итальянской школе выглядит совершенно не похожим на американский. Главное отличие – это атмосфера тепла и заботы [3, с. 58]. Итальянцы совершили революционный шаг в работе с учениками с особыми потребностями.

Выводы. В настоящее время государственная политика направлена на то, чтобы устранить существующие минусы в инклюзивном образовании. Сделать процесс получения образования на абсолютно всех уровнях общедоступным для нуждающихся в нем людей.

Аннотация. В статье изложена информация об особенностях инклюзивного образования, о путях разрешения проблем, возникающих при обучении детей с ОВЗ в образовательных учреждениях. А также рассмотрен международный опыт школ, где обучаются дети с ОВЗ совместно с детьми, не имеющими ограничений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, тьютор.

Annotation. The article contains information about the features of inclusive education, ways of solving problems arising in the education of children with Disabilities in educational institutions. And, the international experience of schools where children with Disabilities are trained together with children without restrictions is considered.

Keywords: inclusive education, children with Disabilities in educational institutions, integration, tutor.

Литература:

1. Алехина С.В. Профессионализм учителя в инклюзивном образовании // Модель системы комплексного сопровождение инклюзивных форм обучения воспитание детей инвалидов и детей с

ограниченными возможностями здоровья: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 года) / под ред. Машаровой Т.В., Алехиной С.В., Крестининой И.А. - Киров, 2014. - с. 12-19.

2. Википедия: [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное образование](https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование). (Дата обращения: 20.04.2018)

3. Грозная Н. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт // Инклюзивное образование: перспективы развития в России: Материалы к конференции. - Раздел 3. – С. 51-64.

УДК 376

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Болдырева Виктория Эдуардовна,

старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики
Крым «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии в настоящее время становится одним из актуальных направлений в Российском образовании. По данным Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей в настоящее время наблюдается значительный рост количества учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В течение последних трех лет их численность возросла почти на 15,5 %. В связи с этим возникает проблема, связанная с необходимостью обеспечить этим детям получения достойного образования в любом образовательной организации по выбору ребенка, создания для этого специальных условий для обучения, учитывая особенности психофизического развития и индивидуальные возможности каждого обучающегося [1].

Цель статьи – рассмотреть особенности развития инклюзивного образования в Республике Крым в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проанализировать требования данного стандарта к разработке и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования, раскрыть условия обучения детей с особенностями психофизического развития образовательных организациях Республики.

Изложение основного материала исследования. Согласно статье 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в образовательной организации «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [4].

С принятием Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором гарантируется право каждого человека на образование, возникла необходимость в создании и разработке обязательных требований к образовательным программам, а также к специальным условиям обучения и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности в силу ограниченных возможностей здоровья.

Таким документом, обеспечивающим право на обучение каждого ребенка в любой образовательной организации, стал Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – ФГОС НОО ОВЗ), представляющий собой совокупность обязательных требований, которые необходимо учитывать при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС НОО ОВЗ введен в действие с 1 сентября 2016г. во всех образовательных организациях Российской Федерации и предусматривает создание определенных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, поступающих в первый [3].

Категории детей, имеющих статус лиц ограниченными возможностями здоровья разнообразны. Это дети с нарушением слуха и зрения, тяжелыми нарушениями речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями, расстройством аутистического спектра, сложными нарушениями развития.

Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья каждой категории специфичны.

Кроме того, ребенок нуждается в учете непосредственно своих личностных особенностей, что означает необходимость создания индивидуальной программы развития и коррекционно-развивающего направления в обучении и воспитании. Эти дети имеют полное право обучаться в той образовательной организации, которую выбирают они сами или их родители по своему желанию, как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

В образовательных учреждениях Республики Крым существуют разные формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – в общеобразовательных учреждениях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для детей с различными нарушениями (специальные школы-интернаты, специальные (коррекционные) общеобразовательные школы, дошкольные учебные учреждения комбинированного типа, дошкольные учебные учреждения компенсирующего типа, специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных учреждениях), различные формы обучения на дому, инклюзивное обучение.

По информационной справке Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым в 2016/2017 уч. г. в республике с целью обучения детей с ограниченными возможностями здоровья открыты 7 специальных организаций интернатного типа, 5 общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, 31 специальный (коррекционный) класс при общеобразовательных организациях.

Для детей дошкольного возраста в республике открыты 9 дошкольных образовательных учреждений компенсирующего типа, функционируют 135 групп компенсирующей направленности. Кроме того, для 573 учащихся с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих возможность посещать общеобразовательные учреждения по состоянию здоровья и на основании справки ВКК, было организовано обучение на дому [2].

Обязательность выполнения требований, предусмотренных ФГОС НОО ОВЗ, гарантирует всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья не только создание необходимых для обучения специальных условий, но и право на получение достойного образования, дающего возможность не чувствовать себя изолированным от коллектива и общества.

Внедрение ФГОС НОО ОВЗ обеспечивает право на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах, то есть регламентирует организацию инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4].

В Республике Крым в 2016/2017 учебном году в условиях инклюзивного образования обучались 462 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Были открыты 329 классов в 240 образовательных организациях и 71 группа с инклюзивным обучением в дошкольных общеобразовательных учреждениях.

Кроме общеобразовательных организаций практику инклюзивного обучения и воспитания в Республике реализуют 12 учреждений дополнительного образования, в которых в 2016/2017 гг. получали услуги дополнительного образования дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и дети-инвалиды [2].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования осуществляется на основе адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее - АООП НОО), имеющих, согласно ФГОС НОО ОВЗ, определенную структуру, в которой выдвигаются четкие требования к соотношению обязательной части и той части образовательной программы, которая формируется участниками образовательных отношений, их объему.

Кроме того, ФГОС НОО ОВЗ выдвигает ряд условий, необходимых для реализации АООП НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях. Одно из них – подготовка кадров необходимой квалификации, сопровождающих детей с нарушением психофизического развития в процессе инклюзивного образования и имеющих профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности – учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, а при необходимости, тьюторы и другие специалисты [3].

Финансовые условия реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обеспечивают государственные гарантии на получение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья общедоступного и бесплатного образования.

Материально-технические условия, предусмотренные ФГОС НОО ОВЗ, должны обеспечить обучающимся с особенностями развития возможность достижения ими определенных результатов в процессе реализации АООП НОО. Это общие характеристики инфраструктуры организации, включая параметры информационно-образовательной среды.

Выдвигая определенные требования к результатам освоения адаптированной образовательной программы, ФГОС НОО ОВЗ учитывает возрастные, типологические и индивидуальные особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их особые образовательные потребности.

Основным средством достижения цели образования, обеспечивающим овладение учащимися содержанием образования, согласно ФГОС НОО ОВЗ, является признание обучения и воспитания единым процессом в организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности

учащихся с особенностями психофизического развития.

Выводы. Доступная для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья учебная деятельность оказывает влияние на развитие личности ребенка, обеспечивает возможность их успешной социализации и социальной адаптации в коллективе. Разработка содержания и технологий начального общего образования обучающихся с особенностями психофизического развития, определяет пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей. ФГОС НОО ОВЗ обеспечивает реализацию права ребенка на свободный выбор мнений и убеждений, развитие способностей каждого обучающегося. А возможность выбора разнообразных организационных форм образовательного процесса, том числе и инклюзивного образования, обеспечивает рост творческого потенциала обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, познавательных мотивов, создание условий для активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития инклюзивного образования в Республике Крым в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются требования к разработке и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования, раскрываются условия обучения детей с особенностями психофизического развития

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование

Annotation. The peculiarities of the development of inclusive education in the Republic of Crimea in the context of the introduction of the Federal state educational standard for primary education for people with disabilities are disclosed in the article. The requirements for the development and implementation of adapted basic general education programs of primary general education are analyzed. The conditions for teaching children with special psychophysical development are revealed.

Keywords: Federal state educational standard for primary education for people with disabilities, inclusive education

Литература:

1. Доклад директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Е.А. Сильянова об актуальных задачах обеспечения условий образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai81-B5.pdf>.
2. Информационная справка об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в 2016-2017 учебном году в Республике Крым. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://monm.rk.gov.ru/ru/structure/54>
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176>

УДК 373.2

**СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С СДВГ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ДЕТСКОМ САДУ**

Боярова Елена Станиславовна,
старший преподаватель
кафедры общей педагогики и психологии
Государственного автономного учреждения
дополнительного образования Ярославской области
«Институт развития образования»
г. Ярославль

Карасёва Юлия Викторовна,
заведующий муниципальным дошкольным
учреждением № 114, г. Рыбинска
Иванова Татьяна Борисовна,
педагог-психолог МДОУ № 114, г. Рыбинска
Валенкина Ольга Владимировна,
учитель-логопед МДОУ № 114, г. Рыбинска

Постановка проблемы. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) называют серьезной современной проблемой детского развития.

СДВГ – пограничное (резидуально-неврологическое) расстройство детского возраста. По данным Е.В. Фесенко и Ю.А. Фесенко [1] это наиболее распространенная форма пограничных психических состояний. По медицинским исследованиям в основе СДВГ лежит незрелость мозговых структур (височных – осложняется речевое развитие, теменных – трудности зрительно-моторной координации, переднее-лобных – не формируются произвольное внимание, самоконтроль, торможение, избирательность реагирования и пр.). Как следствие незрелости – значительное снижение умственной работоспособности (5-10 минут продуктивной деятельности). Основными проявлениями синдрома являются: импульсивность, дефицит внимания, гиперактивность.

Почему именно последние годы так активно обсуждаются проблемы «гиперактивности»? Так называемые гиперактивные дети были всегда. По статистике, которая ведется с начала 20 века, они составляли 6-12% от всей детской популяции, т.е. 2-3 ребенка в детсадовской группе или в классе. За последние десятилетия в силу различных причин в нашей стране произошли изменения, из-за которых гиперактивных детей стало значительно больше: 36-40% поступающих в 1-й класс [2].

По данным члена – корреспондента РАМН В.И. Покровского 1 – 2 миллиона детей в России живут с СДВГ. Они:

- Бросают школу (32 – 40 %);
- Редко заканчивают ВУЗЫ (5 – 10);
- Имеют меньше друзей, чем здоровые сверстники, или совсем их не имеют (50 – 70 %);
- Втягиваются в антисоциальную деятельность (40 – 50 %);
- Страдают депрессией (20 – 30 %) и расстройствами личности (18 – 20 %) во взрослом состоянии

Анализируя опыт работы можно смело утверждать, что если 20 лет назад гиперактивный ребенок был один на весь детский сад, то сейчас это от пяти до семи детей в одной группе.

К такой ситуации важно быть готовым педагогам и специалистам образовательных учреждений. Дело в том, что данная категория детей, вследствие своих особенностей, является «группой риска» по школьной и социальной дезадаптации. Эти очень умные, жизнерадостные и часто творческие дети, приходя в школу, быстро становятся неудобными, трудновоспитуемыми и являются реальным резервом пополнения подростковых криминальных группировок.

Кандидатом психологических наук, Людмилой Аполлоновной Ясюковой разработана методика для диагностики СДВГ (ранее существующие названия ММД, ПЭП для детей младшего школьного возраста, и рекомендации по оптимизации их развития и обучения) [3]. Но помогать таким детям можно и нужно уже на ступени дошкольного образования.

Дошкольный возраст – важный период развития личности ребенка, когда компенсаторные возможности мозга велики, что позволяет предотвратить формирование стойких патологических проявлений. Этот период важен в плане предупреждения развития нарушений поведения, а также дезадаптационного школьного синдрома. Ввиду этого, важное практическое значение сегодня приобретают вопросы организации психолого-педагогической помощи детям с СДВГ дошкольного возраста и их семьям. В связи с этим поиск методов специальной помощи детям с СДВГ в дошкольном возрасте крайне важен для своевременного выявления и коррекции отклонений, стимуляции развития незрелых высших мозговых функций.

На сегодняшний день существует четко сформулированный в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17.10.2013 г. № 1155 государственный заказ на обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного

детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья), а также огромная потребность детей с СДВГ и их родителей в своевременной психолого-медико-педагогической помощи.

Вместе с тем, в ходе аналитического обзора отечественного опыта помощи детям с СДВГ не обнаружено системных подходов в вопросах ранней специальной помощи детям в дошкольных образовательных организациях.

Современные тенденции внедрения инклюзивного образования являются реальными возможностями оказания помощи детям с СДВГ.

Инклюзивное образование – это совершенно новое и долгосрочное направление помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Оно подразумевает не локальные, а системные изменения в подходах и организации деятельности общеобразовательной системы в целом.

Инклюзивное образование позволяет ребенку с СДВГ максимально сохранить свое привычное социальное окружение, а ранняя помощь способствует успешной их социализации и благотворно сказывается на формировании личности детей в целом.

Цель статьи: представить результаты региональной инновационной площадки. Система психолого-медико-педагогического сопровождения детей с СДВГ в условиях инклюзивного образовательного пространства, созданного в группах общеразвивающей направленности в дошкольном образовательном учреждении в течение трех последних лет разработана и внедряется в рамках региональной инновационной площадки государственного образовательного учреждения дополнительного образования Ярославской области «Институт развития образования».

Изложение основного материала исследования. Теоретической и методологической основой деятельности являются работы известных российских специалистов (врачей, психологов, дефектологов): Л.С. Выготского, Д.А. Кауфмана, А.Р. Лурия, М. С.. Певзнер, Фесенко, Б.Р. Ярёмченко, Н.Н. Заванденко, Л.А. Ясюковой, О.И. Политика и др.

Основополагающие принципы успешной реализации системы:

1. по отношению к ребенку с СДВГ:

баланс образовательных и социальных знаний и навыков, приобретенных в процессе обучения, воспитания и социализации – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

2. по отношению к сверстникам ребенка с СДВГ – обучающиеся с нормативным развитием: триединство ориентиров – на высокое качество освоения общеобразовательных программы, конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

3. по отношению к педагогам:

- принятие и учет различий, индивидуального своеобразия обучающихся;

- создание ситуации успеха для всех детей;

- баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе;

- компромисс между общим и специальным в обучении;

- создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в детском коллективе;

4. по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с СДВГ:

- адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения;

- вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение;

- развитие толерантного взаимодействия обучающихся образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью;

- оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения, воспитания и социализации;

5. по отношению к системе образования города и области в целом:

- оптимизация ресурсов системы образования города и области (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с СДВГ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании;

- повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности;

Ключевая идея помощи детям с СДВГ основывается на теоретических положениях Л.С. Выготского о компенсации нарушений в развитии в обход основного дефекта. Со слов Выготского, наиболее воспитуемыми оказываются высшие функции по сравнению с элементарными. Высшие функции, могут компенсировать нижестоящие.

Главным результатом успешной реализации нашей системы является частичная или полная компенсация синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Достижение этого результата возможно при условии создания в дошкольном учреждении следующих условий.

1. Нормативно-правовое обеспечение образования детей с СДВГ;
2. Кадровое обеспечение: наличие узких специалистов (педагог-психолог, учитель-логопед), повышение квалификации педагогических кадров;
3. Информационно-методическое обеспечение образования детей с СДВГ;
4. Программное обеспечение;
5. Трансформация развивающей предметно-пространственной среды;
6. Сопровождение родителей детей с СДВГ.

На сегодняшний день, только на федеральном уровне представлены документы, регулирующие деятельность по внедрению инклюзивного образования. Но реальность такова, что дети с ОВЗ посещают в детских садах группы общеразвивающей направленности и в соответствии с ФГОС учреждение обязано создать условия для их развития и коррекции.

Рабочей группой дошкольного учреждения был разработан пакет нормативно – правовой документации, обеспечивающий деятельность по сопровождению ребенка с СДВГ в условиях общеразвивающей группы. Пакет содержит следующие документы:

1. Приказ по ОУ «О создании Службы сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности».
2. Положение об организации деятельности общеразвивающих групп, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования и Программу индивидуального сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения.

Главной задачей кадровой политики – формирование духовно-ценностных установок в коллективе. Они предполагают принятие коллективом детского сада смыслов и ценностей специального и инклюзивного образования. Только те педагоги могут помочь ребенку с СДВГ, которые принимают и уважают его индивидуальность.

Специалисты детского сада прошли обучение в институте практической психологии «Иматон» в городе Санкт-Петербург у Людмила Аполлоновны Ясюковой. Адаптировав ее технологию для детей дошкольного возраста, специалисты организовали внутрикorporативное обучение для педагогического коллектива.

В детском саду разработан авторский вариант методики раннего выявления детей с СДВГ для педагогов ДОУ – карта наблюдения. Карта наблюдения прошла апробацию на базе детского сада и признана первичным инструментом в системе раннего выявления детей с СДВГ. С целью достоверности полученной диагностической информации используется опросник Н.Н. Заваденко для родителей.

Соединяя информацию, полученную из этих двух источников, уже на первом этапе можно сформулировать гипотезу о наличии СДВГ, которую по запросу педагогов проверят узкие специалисты с помощью профессионального инструментария.

Специалистами детского сада разработана коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Развитие понятийного мышления и речи у детей с СДВГ старшего дошкольного возраста».

Основная идея программы опирается на теоретические положения Л.С. Выготского о компенсации нарушений в развитии у детей в обход основного дефекта.

Как правило, у детей с СДВГ нарушенными являются системы, отвечающие за произвольную регуляцию жизнедеятельности и внимание, при сохранности процессов мышления. В связи с этим целесообразно строить работу по компенсации нейродинамических нарушений в обход основного дефекта с опорой на формирование понятийного мышления и речи.

Программа реализуется педагогом-психологом и учителем-логопедом и состоит из двух взаимообусловленных и взаимодополняющих разделов, изучаемых параллельно. Первый направлен на развитие преимущественно понятийного мышления, второй – на развитие речи.

Содержание Программы представлено тридцатью двумя лексическими темами. На каждую лексическую тему специалистами (педагогом-психологом и учителем-логопедом) для детей разработаны рабочие листы, которые отражают логику учебного занятия.

Общие задачи: 1. Развивать понятийное мышление.

1. Развивать произвольную сторону речи.
2. Формировать навыки организованного поведения.
3. Развитие логического программирования собственной деятельности.

Результативность достижения поставленных задач отслеживается в ходе диагностики по методике Л.А. Ясюковой «Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе». Диагностические процедуры проводятся два раза в год [3],

Большое значение в работе с детьми с СДВГ имеет организация специальной образовательной среды, поскольку эмоционально насыщенная, слабоструктурированная среда будет способствовать ухудшению психофизического состояния и поведения ребенка.

Поэтому, основными требованиями к созданию безопасной среды являются:

- среда должна быть четко структурированной, понятной и предсказуемой и функционировать согласно четким правилам, что является дополнительным организующим моментом при формировании произвольности;

- еще одним условием является соблюдение детьми правил, ритуалов и временного регламента, что способствует выработке самоконтроля;

- среда должна быть организована по принципу предупреждения и опережения проблем в поведении, а именно, не допускать перевозбуждения ребенка.

Для этого в группах были созданы «Уголки уединения». Они необходимы для снижения влияния группового эффекта, для снятия отрицательных эмоций и эмоционального напряжения, для релаксации и преодоления негативных проявлений, а также для того чтобы помочь ребенку с СДВГ прийти к гармонизации собственного состояния.

Созданная в учреждении психолого-медико-педагогическая система сопровождения ребенка с СДВГ предусматривает большую работу с родителями. Только при условии установления общих правил по воспитанию и взаимодействию с ребенком можно скомпенсировать нарушения в развитии.

Сопровождение родителей детей с СДВГ способствует повышению психолого-медико-педагогической грамотности родителей, формированию толерантного сознания и поведения.

Выводы. Главным результатом реализации системы сопровождения является полная или частичная компенсация синдрома гиперактивности у детей, что способствует появлению дополнительных положительных эффектов:

1. гармонизация самооценки и рост самоуважения у детей;
2. повышение социометрического статуса ребенка с СДВГ в группе;
3. нормализация психологического климата в общеразвивающих группах с воспитанниками с СДВГ;
4. снижение конфликтов «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «педагог-родитель», «родитель-родитель» в группах общеразвивающей направленности с ребенком с СДВГ;
5. готовность к обучению в школе;
6. возможность влиять на создание психолого-педагогических условий для повышения доступности, качества и эффективности образования детей с СДВГ и компенсации их дефекта на уровне дошкольной ступени образования.

Материалы инновационной деятельности применяются в модуле «Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) в ОО» в программе повышения профессиональной компетентности для педагогов-психологов: «Профессиональный стандарт педагога-психолога: психологическое сопровождение детей с ОВЗ, трудностями в обучении, развитии и социальной адаптации».

Аннотация: В статье раскрываются теоретические и практические аспекты реализации системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с СДВГ дошкольного возраста в условиях внедрения инклюзивного образования в детском саду.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общеразвивающая группа, психолого-медико-педагогическое сопровождение, компенсация нарушения в обход основного дефекта, развивающая предметно-пространственная среда, понятийное мышление, произвольная функция речи.

Abstract: the article reveals the theoretical and practical aspects of the system of psychological, medical and pedagogical support of children with ADHD preschool age in the conditions of the introduction of inclusive education in kindergarten.

Keywords: inclusive education, General developing group, psychological, medical and pedagogical support, compensation for violation bypassing the main defect, developing the subject-spatial environment, conceptual thinking, arbitrary speech function.

Литература:

1. Фесенко, Е.В. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей [Текст] / Е.В. Фесенко, Ю.А. Фесенко. – СПб.: Наука и Техника, 2010. – 384 с.
2. Ясюкова, Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ИМАТОН, 2005.
3. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций [Текст]: Методическое руководство / Л.А. Ясюкова. - СПб.: ГП "ИМАТОН", 1997.

УДК 376.32:373.25

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Бондаренко Светлана Витальевна
воспитатель дошкольного отделения

Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения
Республики Крым «Симферопольская специальная школа-интернат № 1»
г. Симферополь

Постановка проблемы. Воспитание нравственных качеств у слепых детей было и остается важной проблемой любого цивилизованного общества. Общеизвестный факт, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным к нравственному воспитанию. Слепота (врожденная или

приобретенная) обуславливает недостаточность знаний дошкольниками реальных признаков объектов, затрудняет формирование представлений об окружающем мире и, как следствие, возникает опасность искажения нравственных качеств.

Возникает практическая необходимость в коррекционно-воспитательной работе по формированию нравственных качеств у незрячих детей. Таким образом, актуальность темы данной статьи определяется важностью развития нравственных качеств у дошкольников в целом и отсутствием достаточного количества исследований по этому вопросу в работе с незрячими детьми, в частности.

Целью статьи является определение содержания коррекционно-воспитательной работы по формированию нравственных качеств у слепых дошкольников.

Изложение основного материала исследования. Слепота ребенка вызывает определенные трудности в его социализации. Приходится иметь дело не только с дефектом самим по себе, но и конфликтами, возникающими у незрячего ребенка при вхождении в жизнь. Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности слепого дошкольника и может при недостаточно квалифицированном педагогическом подходе вызвать появление негативных характерологических особенностей. Дефект способствует формированию отрицательных черт характера, таких как эгоизм, упрямство, негативизм, душевная черствость, отсутствие любознательности и т.п.

Воспитание нравственных чувств у слепых детей старшего дошкольного возраста требует особых методик и пособий. Объект исследования работы – процесс формирования нравственных качеств у незрячих дошкольников. Предмет исследования – специфические особенности нравственных качеств у слепых детей старшего дошкольного возраста. Цель исследования – определить содержание коррекционно-воспитательной работы по формированию нравственных качеств у незрячих дошкольников. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Изучение состояния проблемы нравственного развития незрячих дошкольников.
2. Изучение особенностей формирования нравственных качеств у слепых детей старшего дошкольного возраста.
3. Подбор методических рекомендаций по воспитанию нравственных качеств у слепых детей старшего дошкольного возраста для педагогов.

Методы исследования:

4. Теоретические – поиск, изучение и анализ литературы по теме исследования.
5. Эмпирические – педагогическое наблюдение, устный опрос, анализ экспериментальных данных.

Практическая база исследования: трое слепых детей старшего дошкольного возраста. Аплетаяев М.Н. [1, с.16], Божович Л.И. и др.[2, с.47] указывают, что для формирования нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны определенные знания, на основе которых у слепого ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества и необходимости овладения им. Появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства придают процессу формирования личности значимую окраску и влияют на прочность складывающегося качества. Но знания и чувства порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Таким образом, вырисовывается механизм нравственного воспитания: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = (нравственное качество) [1, с.17].

Источниками нравственных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания. Общению принадлежит главенствующая роль в развитии личности дошкольника. Одними из первых детьми усваиваются культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с отношением к своим обязанностям, обращением с вещами и животными. Последними из нравственных представлений формируются те, которые касаются взаимоотношений с людьми. Они наиболее сложны и трудны для понимания слепого ребенка и следование им на практике дается незрячим детям с большим трудом.

Воспитание нравственных качеств дошкольников осуществлялось в первую очередь через чтение художественной литературы. Специально подобранные литературные произведения вызывают живой отклик в душе слепого ребенка. Здесь следует отметить произведения В.Осеевой («Волшебное слово», «Просто старушка», «Плохо»), «Маленькие рассказы для детей» Л.Толстого («Котенок», «Лев и собачка»), О. Уайльда «Мальчик-звезда», С. Лагерлеф «Подмышш» и др.

Огромное значение для формирования нравственных представлений имеют сюжетно-ролевые игры с правилами. Именно в них имеет место наблюдение, усвоение правил и их превращение в привычные формы поведения.

В условиях перехода на новые ФГОС дошкольного образования определены основные задачи нравственного воспитания детей дошкольного возраста:

- формирование начал патриотизма и гражданственности;
- формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе;
- формирование чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;

- уважение к своей нации;
- формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- уважение к представителям других национальностей;
- формирование доброжелательных коллективных взаимоотношений;
- воспитание уважительного отношения к труду.

В результате нравственного воспитания у детей формируются нравственные качества. Показатель нравственной воспитанности – характер отношения к людям, к природе и самому себе – выражается в сочувствии, сопереживании, отзывчивости, доброте. В качестве личностных результатов нравственного воспитания можно выделить такие нравственные качества как честность, правдивость, смелость, скромность, целеустремленность, патриотизм.

Отечественные ученые (Буре Р.С., Костелова Л.Д.) в качестве показателей сформированности нравственных качеств выделяют: готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственность за свое решение; устойчивость нравственных качеств, что проявляется в возможности переноса сформированных нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые ситуации; проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события; возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоятельности отдельных взглядов, поступков, действий [3, с.73].

На современном этапе развития общества главной целью воспитания слепых детей является подготовка к самостоятельной жизни и деятельности, которая заключается не столько в передаче детям опыта родительского поколения, сколько в формировании личности, умеющей самостоятельно строить собственную жизнь, нести за нее ответственность, принимать решения и действовать в быстро изменяющемся мире [5, с.6]. И эта цель воспитания незрячих детей по своей сути совпадает с целью воспитания нормально видящих. Различия кроются в конкретных задачах, в содержании, методиках, приемах, средствах воспитательного процесса.

Главную цель воспитания незрячих детей можно разложить на составляющие:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности;
- формирование отношения к самому себе и к окружающим;
- приобщение к культурным и духовным ценностям;
- воспитание гражданственности;
- развитие самосознания, создание условий для формирования самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Цели воспитания достигаются через постановку и решение конкретных задач. Основными задачами являются:

- выявление и развитие природных задатков и возможностей ребенка;
- формирование и совершенствование навыков общения в различных ситуациях;
- формирование самосознания и чувства собственного достоинства;
- формирование (в процессе деятельности) культуры поведения;
- воспитание гражданских чувств и качеств, гражданского поведения;
- формирование опыта познавательной деятельности, способности к творчеству, потребности в самовоспитании и самообразовании;
- формирование положительного отношения и готовности к труду [5, с.126].

Тифлопсихология ставит и особые задачи, без решения которых не могут быть достигнуты общие цели воспитания:

- предупреждение формирования отрицательных качеств личности, манер поведения, которые могут возникать как следствие нарушения зрительной функции (в данном случае слепоты);
- коррекция недостатков развития личности, обусловленных неправильным семейным воспитанием;
- выработка компенсаторных знаний, умений и навыков, повышающих эффективность реабилитации и последующей интеграции [4, с.58].

Анализ экспериментальных данных показал, что представления слепых детей о нравственных качествах недостаточно сформированы. Незрячие дошкольники не всегда поступают в соответствии с нормами, правилами. Возникает необходимость в коррекционно-воспитательной работе.

Целью коррекционно-воспитательной работы является коррекция представлений о нравственном качестве и их проявление. Задача – формирование знаний и представлений о нравственных качествах, а также умения оценивать поступки. Детям предлагались игры-инсценировки знакомых сказок с возможностью каждый раз играть другую роль, сказкотерапевтические занятия, а также возможность обыграть различные социальные ситуации.

Структура занятия представлена следующим алгоритмом:

1. Приветствие и входение в занятие.
2. Формирование и расширение представления о нравственном качестве.
3. Формирование ценностного компонента.
4. Формирование поведенческого компонента.
5. Рефлексия.

Рекомендации педагогам:

1. Главная особенность нравственного воспитания слепых детей – вербализация. Поэтому следует

вовлекать незрячих школьников в виды деятельности, в которых они будут испытывать на себе поступки окружающих и сами принимать в них деятельностное участие.

2. Неуверенность в собственных силах следует преодолевать, применяя разнообразные методы, прививающие принцип «всего можно добиться, если трудиться и не сдаваться».

3. Привлекать слепых детей к оказанию помощи другим, в том числе зрячим, доказывая, что они могут и должны это делать (например, помощь маме).

Выводы. Выяснено, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным для формирования нравственных качеств. Выявлено, что коррекция нравственных качеств заключается в преподнесении новых и неусвоенных моральных норм при помощи использования различных общепедагогических методик, применение которых требует учета психических и физических особенностей детей.

Изучение проблемы специфики нравственного развития слепых дошкольников (теоретическим и экспериментальным путем) дало возможность подобрать методические рекомендации по формированию нравственных качеств у незрячих дошкольников для педагогов. Данная статья не раскрывает всех аспектов воспитания незрячих дошкольников, а является отправной точкой для более тщательного изучения проблемы и понимания детей данной категории.

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования нравственных качеств у слепых детей старшего дошкольного возраста, описаны трудности, возникающие в воспитательном процессе вследствие специфики дефекта, а также предложены методические рекомендации для коррекционно-воспитательной работы. Представлен практический опыт работы с незрячими детьми дошкольного отделения Симферопольской специальной школы-интерната №1.

Annotation. The article reveals the features of the formation of moral qualities in blind children of preschool age, describes the difficulties that arise in the educational process due to the specific nature of the defect, and also provides methodological recommendations for corrective and educational work. Practical experience of working with blind children of the pre-school department of Simferopol Special Boarding School No.1 is presented

Ключевые слова: слепые дети дошкольного возраста, специфика развития, нравственные качества, коррекционно-воспитательная работа, методические рекомендации.

Key words: blind children of preschool age, specificity of development, moral qualities, correctional and educational work, methodical recommendations.

Литература:

1. Аплетаяев М.Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография / Омск. гос. пед. ун-т – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. – 256.

2. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей// Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1975. – 231 с.

3. Буре, Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду / Р. С. Буре. – М.: Просвещение, 1981. – 164 с.

4. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Д М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Плаксиной Л.И.. –М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

6. Телегин М. В. Программа воспитательный диалог. Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. – М.: МГППУ, 2004. – 114 с.

7. Формирование нравственного здоровья дошкольников. Занятия, игры, упражнения. / Под редакцией Л. В. Кузнецовой; М. А. Панфиловой. – М.: Сфера ТЦ, 2002. – 64 с.

УДК: 159.91

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ И ДОМИНИРУЮЩИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Белавина Светлана Васильевна

магистрант 1 курса факультета педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно-экономического университета
г. Москва

Научный руководитель: Котовская Светлана Владимировна

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно-экономического университета
г. Москва

Постановка проблемы. Изучение особенностей проявления внутриличностного конфликта и доминирующих психических состояний у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время становится все более актуальной особенно в связи с появлением инклюзивного образования. Кроме того, внутриличностный конфликт является неотъемлемой частью жизни каждого человека, а конструктивное решение конфликта способствует развитию личности.

Внутриличностный конфликт, чаще всего, сопровождается различными психическими состояниями личности (агрессия, эмоциональная нестабильность, фрустрация, стресс и пр.), данные состояния приводят к нестабильности и неуравновешенности психики человека.

Внутриличностный конфликт рассматривается в психоаналитическом направлении психологии (Р. Бернс, В. Франкл, К. Хорни, Э.Эриксон) [5], в гештальт психологии (К. Левин), в гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) и др. [6].

Среди отечественных исследований внутриличностного конфликта можно выделить работы Ю.Е. Алешинной, А.Я. Анцупова, Л.Ф. Бурлачук, Н.В. Веселовой, Ф.Е. Василюк, Е.А. Донченко и др. [2]. Указанные авторы рассматривают конфликт как борьбу разнонаправленных тенденций личности, сопровождаемых переживанием и эмоциональным напряжением человека.

Другая точка зрения основывается на поиске причин возникновения конфликта в неудовлетворении потребностей личности (А. Маслоу, К. Левин, Г. Мюррей, С.Б. Каверин и др.) [3], существует мнение, касающаяся источника конфликта внутри личности. Такие ученые как Р. Ассаджиоли, В. Франкл, Н.А. Коваль [5] считают основанием внутриличностного конфликта духовные факторы.

Некоторые исследователи особо подчеркивают роль социальных факторов в развитии внутриличностного конфликта (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, Л. Бинсвангер и др.) [1].

Цель исследования – выявление особенностей внутриличностного конфликта и доминирующих психических состояний у лиц с ОВЗ.

Задачи:

1. Экспериментально исследовать внутриличностный конфликт и доминирующих психические состояния у лиц с ОВЗ.

2. Определить взаимосвязь внутриличностного конфликта и доминирующих психических состояний личности у лиц с наличием ОВЗ.

В качестве психологических **методик** для проведения исследования были использованы: методика «Изучение способности к самоуправлению в общении» (Ю.П. Орлов), методика «Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант)», «Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации», «Тест на конфликтность», методика «Определения доминирующего психического состояния» (Л.В. Куликов) [4].

В диагностике интересующих нас психологических феноменов, а именно внутриличностного конфликта и доминирующих психических состояний приняли участие 60 респондентов юношеского возраста (студенты ФГБОУ ИВО МГГЭУ), из которых 30 лиц с ОВЗ и 30 лиц без ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. В результате проведенного исследования было установлено, что внутриличностный конфликт более выражен в группе студентов без ОВЗ (в 30% конфликт выявляется в группе лиц с ограниченными возможностями здоровья и в 35% в группе здоровых студентов) (рис. 1).



Рис.1. Наличие внутриличностного конфликта

Преобладающим стилем в конфликтной ситуации у лиц с ОВЗ является примиренческий стиль поведения (в 17%), лица без ОВЗ ориентированы в большей степени на компромисс (17% респондентов) (рис. 2).

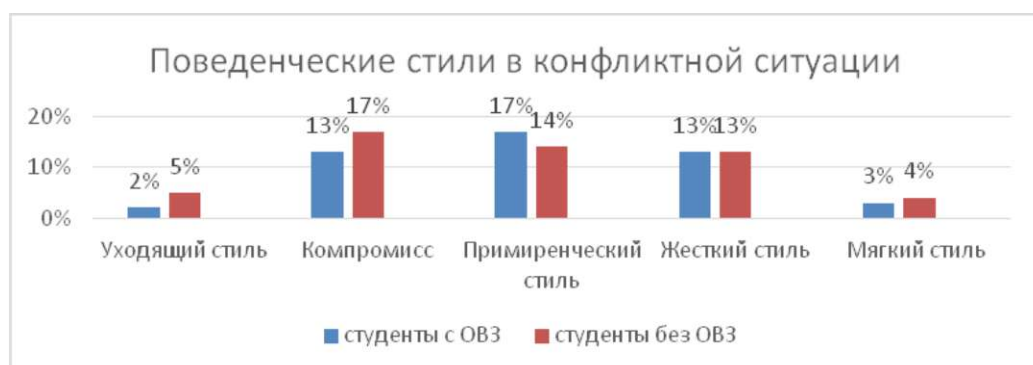


Рис.2 Поведенческие стили в конфликтной ситуации

Потребность в общении является ведущей для всех обучающихся, но более выражена у студентов без ОВЗ (41%), однако студенты с наличием ОВЗ более мобильны в общении (рис.3)



Рис.3 Показатели по методике «Самоуправление в общении»

Ведущей стратегией конфликтного поведения как для лиц с ОВЗ, так и для здоровых студентов является открытая и честная конфронтация. Для респондентов без ограничений здоровья также свойственно стремление сохранить цели и взаимоотношения, найти решение, удовлетворяющее обе стороны конфликта (рис.4)



Рис.4 Показатели по методике «Доминирующие стратегии конфликтного поведения».

Доминирующим психическим состоянием лица с ОВЗ в 13 % относили наличие спокойствия. Для респондентов без ОВЗ был актуален положительный образ себя (рис. 5).



Рис.5 Показатели по методике «Доминирующие психические состояния».

Для определения взаимосвязи внутриличностного конфликта с доминирующими психическими состояниями был осуществлен корреляционный анализ по критерию Пирсона с использованием программы обработки статистических данных SPSS 17.0.

В результате анализа было выявлено, что конфликтность личности имеет среднюю прямую взаимосвязь с параметрами высокого тонуса нервной системы. Склонность к возникновению внутриличностных конфликтов у испытуемых непосредственно зависит от устойчивости нервной системы личности, а также от активности человека в ситуации возникших конфликтов или трудностей в повседневной жизни. В ходе корреляционного анализа наличия значимой связи внутриличностного конфликта и непосредственно самих доминирующих психических состояний у лиц с ОВЗ не обнаружено.

Выводы:

1. Студенты с ограниченными возможностями здоровья реже переживают внутриличностный конфликт.
2. В конфликтной ситуации лица с ОВЗ предпочитают стратегии взаимодействия ориентирование на примирение.
3. Студентов с ограниченными возможностями здоровья более мобильны в общении.
4. Доминирующая стратегия конфликтного поведения, свойственная лицам с ОВЗ заключается в открытой конфронтации.
5. Доминирующим психическим состоянием студентов с ограниченными возможностями здоровья является преобладание спокойствия.
6. Конфликтность личности напрямую взаимосвязана с высоким тонусом нервной системы и ее устойчивостью

Аннотация. В работе предполагается установить взаимосвязь внутриличностного конфликта и психических состояний личности у респондентов с ограниченными возможностями здоровья. Установлено, что внутриличностный конфликт встречается реже у студентов с ограниченными возможностями здоровья, а конфликтность личности взаимосвязана с устойчивостью и тонусом нервной системы. Доминирующим психическим состоянием студентов с ограниченными возможностями здоровья является спокойствие.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, студенты с ограниченными возможностями здоровья, стратегии конфликтного поведения, стили поведения в конфликте.

Annotation. In the work, it is supposed to establish interrelation of intrapersonal conflict and mental states of the personality among respondents with limited health possibilities. It is established that an intrapersonal conflict is less common among students with disabilities, and the conflictual personality is interrelated with the stability and tone of the nervous system. Peace of mind is the dominant mental state of students with disabilities.

Keywords intrapersonal conflict, students with disabilities, a conflict behavior strategy, a personality behavior style in a conflict.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М: Просвещение, 2013. – 339 с.
2. Светлов В.А. Конфликтология / В.А. Светлов. - СПб: Питер, 2011. – 519 с.
3. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок /Ч.Х. Кули. – М: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2014. – 219 с.
4. Крыжановская Л.М. Психолого-педагогическая диагностика и консультирование / Л. М. Крыжановская. – М: МПСИ, 2013. – 584 с.
5. Ассанджолли Р. «Психосинтез: Часть первая: принципы» / Р. Ассанджолли. – М: Просвещение, 2002. – 440 с.
6. Эриксон Э.Г. Психоаналитическое историческое исследование / Э.Г. Эриксон, пер. с англ. А.М.Керимского – М: Медиум, 2015. – 212 с.

УДК 376

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРАТОРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Белуженко Ольга Васильевна

кандидат химических наук
специалист отдела по воспитательной работе
и сопровождению инклюзивного обучения
Южно-Российский институт управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Ростов-на-Дону

Ярошенко Галина Васильевна

кандидат политических наук, доцент
начальник отдела по воспитательной работе
и сопровождению инклюзивного обучения
Южно-Российский институт управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Ростов-на-Дону

Постановка проблемы. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования неоднократно становилась предметом исследования отечественных ученых. При этом субъектами исследования становились школьные учителя [1], специалисты ПМПк [2], студенты различных направленностей обучения [7], а также преподаватели вузов [5].

Последнее исследование, в частности, показало, что «...многие педагоги не готовы к организации и осуществлению образовательного процесса с участием лиц с ОВЗ, не владеют достаточным уровнем компетенции, не могут с уверенностью сказать, что морально готовы работать в условиях инклюзии» [5].

С другой стороны, по данным Федеральной службы государственной статистики [6], численность студентов-инвалидов, обучающихся по профессиональным образовательным программам, в Российской Федерации в течение последних пяти лет неуклонно повышается, независимо от уровня профессионального образования (СПО или ВПО) (рис. 1).

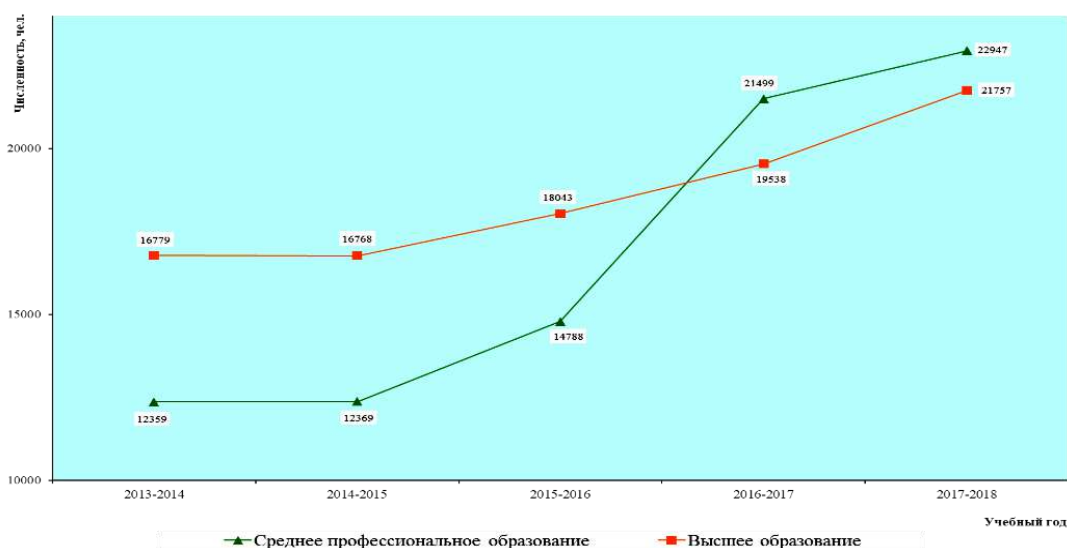


Рис. 1. Численность студентов-инвалидов, обучающихся по профессиональным образовательным программам, в Российской Федерации.

Мы также располагаем данными о том, как обстоит дело со студентами-инвалидами в Ростовской области [3] (рис. 2).

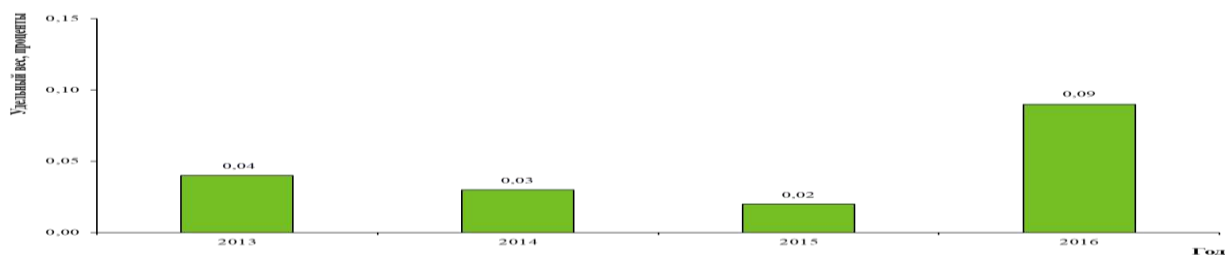


Рис. 2. Удельный вес численности студентов-инвалидов в общей численности студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования, в негосударственных образовательных организациях высшего образования Ростовской области.

Из рис. 2 следует, что при переходе от 2015 к 2016 году удельный вес численности студентов-инвалидов, обучающихся в негосударственных образовательных организациях высшего образования Ростовской области, увеличился в 4,5 раза, что, безусловно, является отражением вполне определенной тенденции.

Кураторы студенческих групп – наряду с преподавателями вузов – являются важным звеном, обеспечивающим функционирование и стабильность студенческих микро-коллективов. Несмотря на это обстоятельство, нам не удалось обнаружить сведений об оценивании кураторов студенческих групп на предмет их готовности к деятельности в режиме инклюзивного образования.

Основанием для постановки проблемы настоящей статьи является противоречие между ростом численности студентов-инвалидов в Российской Федерации в целом и в Ростовской области в частности, и отсутствием сведений о готовности кураторов студенческих групп работать в условиях инклюзивного образования.

Целью статьи является описание и анализ результатов исследования готовности кураторов студенческих групп к деятельности в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. Нами было проведено пилотажное исследование готовности кураторов студенческих групп к деятельности в условиях инклюзивного образования, в котором приняли участие 21 человек – кураторы студенческих групп ЮРИУ РАНХ и ГС. Инструментом исследования явилась анкета, предложенная Е.Е. Бурениной [1] и модифицированная нами с учетом цели исследования. Обратимся к анализу результатов анкетирования.

Более половины респондентов (60 %) имеют общий педагогический стаж от 0 до 5 лет; 20 % – от 6 до 10 лет; 10 % – от 16 до 20 лет; 5 % – 21-25 лет и еще 5 % – 31-35 лет. Если же обратиться к стажу работы куратором, мы получим следующее: три четверти респондентов (75 %) имеют стаж работы куратором от 0 до 5 лет; 10 % – от 6 до 10 лет; 5 % – от 11 до 15 лет; 10 % – 16-20 лет.

На вопрос 6 «Что необходимо, по Вашему мнению, для эффективной реализации инклюзивного подхода в российской высшей школе?» (выберите три наиболее важных фактора) 17 респондентов (80,95 %) ответили «современное материально-техническое и программно-методическое оснащение вуза»; 12 человек (57,14 %) считают, что «наличие в вузе узких специалистов для работы с обучающимися с ОВЗ»; 8 человек (38,10 %) назвали «совершенствование системы повышения

квалификации для подготовки педагогических кадров к работе со студентами с ОВЗ»; 3 человека (14,29 %) упомянули «повышение заработной платы педагогов»; 4 человека (19,05 %) назвали «проведение мероприятий для студентов и родителей учащихся вузов, направленных на преодоление негативного отношения к совместному образованию».

Ответы на вопрос 7 «Какая категория студентов представляет для Вас наибольшую трудность при совместном обучении?» распределились следующим образом: «с ограниченными возможностями физического здоровья» – 9,52 %; «с нарушениями общения и поведения» – 53,38 %; «с нарушениями интеллекта» – 19,05 %; «затрудняюсь ответить» – 19,05 %; «таких нет» – 4,76 %.

Ответы на вопрос 8 «Считаете ли Вы себя психологически и профессионально готовым к работе со студентами с ОВЗ?» выглядели следующим образом: более одной четверти (28,57 %) респондентов ответили «да, моей профессиональной подготовки и психологических особенностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию»; 4,76 % респондентов считают, что «обладаю определенным уровнем профессиональных навыков, однако не готов психологически»; еще более одной четверти (28,57 %) респондентов утверждают, что «готов психологически, но не обладаю достаточным уровнем профессиональных навыков»; около одной пятой (19,05 %) респондентов убеждены, что «нет, не готов к работе со студентами с ОВЗ ни психологически, ни профессионально»; около одной пятой (19,05 %) респондентов затруднились ответить на этот вопрос.

Готовы пройти профессиональную переподготовку для работы в условиях инклюзивного образования (вопрос 11) более трех четвертей респондентов (76,19 %); не готовы – 14,29 %; затруднились ответить на этот вопрос – 9,52 % респондентов.

Ответы на ситуационное задание (вопрос 12) «Вам предложили работать в группе, где студенты с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками. Вы ...» распределились следующим образом: согласятся – 14,29 % респондентов; согласятся на условиях достаточной профессиональной переподготовки – 71,43 %; согласятся на условиях достаточной оплаты – 4,76 %; категорически откажутся – 4,76 %; затруднились ответить – 4,76 %.

Для подтверждения статистической достоверности полученных результатов база данных совокупной выборки численностью 21 человек была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA) [4]. Полученные результаты содержатся в таблицах 1-3 и на рис. 3.

Таблица 1

Влияние различных факторов на переменную «Ментальная готовность к работе с инклюзивной группой» (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

| Фактор(ы) | ANOVA | | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|--------|
| | F | Уровень значимости p | |
| Стаж работы куратором | 4,54 7 | 0,013 | Значим |
| Знакомство с отечественным опытом | 6,02 5 | 0,024 | Значим |

Таблица 2

Влияние различных факторов на переменную «Психологическая и профессиональная готовность к работе с инклюзивной группой» (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

| Фактор(ы) | ANOVA | | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|------------|
| | F | Уровень значимости p | |
| Знакомство с отечественным опытом | 4,11 8 | 0,057 * | Не значим* |
| Знакомство с зарубежным опытом | 4,56 9 | 0,046 | Значим |

Примечание. Звездочкой отмечен случай влияния фактора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Таблица 3

Влияние фактора «Знакомство с отечественным опытом» на переменную «Готовность к прохождению профессиональной переподготовки» (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

| Фактор | ANOVA | | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|--------|
| | F | Уровень значимости p | |
| Знакомство с отечественным опытом | 7,99 5 | 0,011 | Значим |

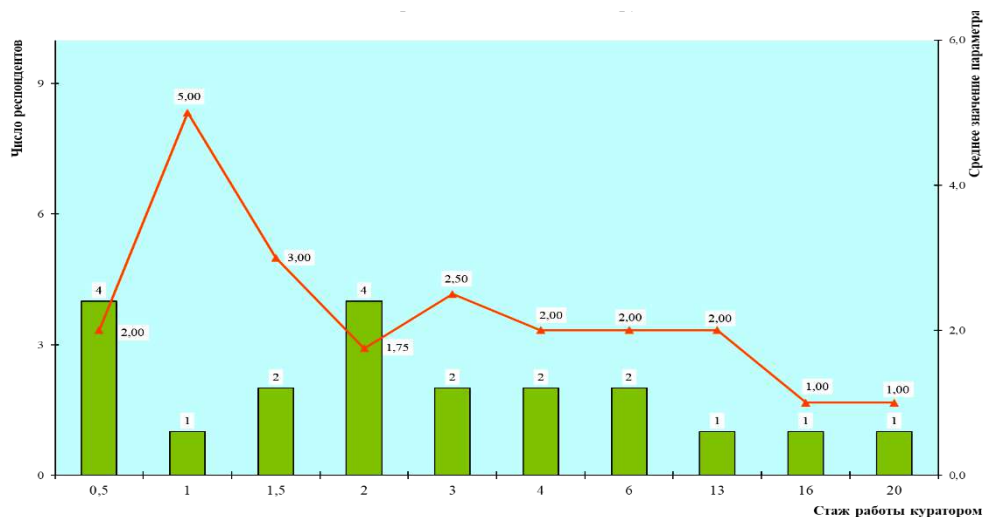


Рис. 3. Влияние фактора «Стаж работы куратором» на переменную «Ментальная готовность к работе с инклюзивной группой».

Выводы:

1. Кураторы студенческих групп не видят трудностей в работе со студентами, имеющими ограничения по физическому здоровью, однако 71,43 % кураторов видят проблемы в работе со студентами с нарушениями поведения и интеллекта.

2. Только 28,57 % кураторов считают себя готовыми профессионально и психологически к работе со студентами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

3. Более трех четвертей респондентов (76,19 %) готовы пройти профессиональную переподготовку для работы в условиях инклюзивного образования.

4. Около 15 % кураторов находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзивному образованию.

5. Для подтверждения статистической достоверности проведенных исследований применен метод однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), который подтвердил статистическую достоверность результатов, полученных в ходе исследования.

6. Администрации вуза рекомендуется обеспечить проведение профессиональной переподготовки кураторов студенческих групп, которая будет способствовать повышению их информационной, технологической и аксиологической компетенций в области инклюзивного образования.

Аннотация. В статье приводятся описание и анализ результатов социологического исследования готовности кураторов студенческих групп к деятельности в условиях инклюзивного образования. Проведенное анкетирование показало, что более 70 % респондентов не считают себя готовыми к работе со студенческой группой в условиях инклюзивного образования. Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена однофакторным дисперсионным анализом.

Ключевые слова: куратор студенческой группы, готовность, инклюзивное образование, профессиональная переподготовка.

Annotation. The article contains the description and analysis of the sociological research of student group supervisor readiness to interact in the situation of inclusion. The questionnaire survey showed that more than 70 % of responders are not sufficiently ready to interact with student group under conditions of inclusive education. Statistical reliability of the results obtained was confirmed by ANOVA.

Keywords: student group supervisor, readiness, inclusive education, professional retraining.

Литература:

1. Буренина Е.Е. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/inkluziv_obr/inkluziv_5.pdf (дата обращения: 30.03.2018).

2. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды. Дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Зубарева, Курск, 2009. – 280 с.
3. Итоговый отчет министерства общего и профессионального образования Ростовской области о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2016 год [Электронный ресурс]. – URL: <http://gauro-giacro.ru/assets/images/issledovaniya/sostoyanie/Отчет%20по%20662%20за%202016.pdf> (дата обращения: 29.03.2018).
4. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
5. Садовникова Н.О., Толстых А.А., Гафарова Е.А. Готовность преподавателей вузов к обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Физиологические, педагогические и экологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: сборник научных трудов IX Всероссийской научно-практической конференции 25-29 апреля 2016 г., г. Екатеринбург / ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»; под общ. ред. С.Г. Махневой, Е.А. Юговой. Екатеринбург, 2016. – С. 289-295.
6. Сведения об инвалидах – студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 29.03.2018).
7. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Шумиловская, Шуя, 2011. – 175 с.

УДК: 37.048.48

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бикбулатова Альбина Ахатовна

кандидат технических наук, доцент
проректор по методической работе и инклюзивному образованию
ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет
г. Москва

Джафар-Заде Дарья Авсафовна

кандидат психологических наук,
психолог центра психологического консультирования
факультета психологии
ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет
г. Москва

Карплюк Анна Викторовна

доктор педагогических наук,
руководитель Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ
ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет
г. Москва

Постановка проблемы. Овладение профессией – одно из условий реализации потенциала детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, одно из основных средств социальной интеграции. Профориентационный маршрут подростка с ограниченными возможностями здоровья.

Современные профориентационные технологии работы в колледжах по профессиональному самоопределению обучающихся ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи. Для реализации возможности продуктивной и комфортной жизни в обществе, у человека возникает необходимость включения в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которой является система профессионального образования. А профессиональная направленность решает одну из важнейших задач социализации личности подростка – задачу профессионального самоопределения.

В контексте рассмотрения задач профориентации не маловажное значение имеют вопросы, связанные с детальным изучением проблемы профессиональной ориентации детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Овладение профессиональными навыками – одно из условий реализации потенциала ребенка с ограниченными возможностями здоровья, один из базовых способов реабилитации и адаптации в социуме.

Изложение основного материала исследования. Профориентационная деятельность подразумевает масштабный, выходящий за границы педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи не только в выборе профессии, но и профориентационного сопровождения на всём протяжении периода получения профессии, вхождения в профессию. В текущий момент времени от профессионального учебного заведения требуется создание условий для формирования у подростка индивидуального

образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации в избранном профессионально-образовательном профиле, а также для дальнейшей профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях [7, с. 48].

Осознанное профессиональное самоопределение обуславливается информированностью о наиболее распространенных и востребованных видах труда, их значении для общества [1, с.26], знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

Профориентация детей и молодежи с ограниченными возможностями – это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения. Именно поэтому важными задачами здесь являются и всестороннее развитие личности, и активизация самих обучающихся в процессах определения себя, своего места в мире возможностей получаемой профессии. В этом смысле важно проводить работу по пониманию ими собственной профессиональной успешности, как на этапе обучения, так и в процессе будущей профессиональной деятельности. Необходимо создание оптимальных условий для достижения каждым ребенком ситуации успеха. Для того чтобы профессиональное самоопределение обучающихся с ОВЗ было успешным, присутствует необходимость развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с пониманием важности и нужности самоопределения в целом, а также адекватного отношения к первоначальной ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний, возможностей, максимально адекватной оценки своих психофизиологических особенностей [5, с. 13]. Соответственно, специалистам в процессе решения задач профессионального самоопределения лицами с ОВЗ, нужно иметь в виду необходимость разработки комплексного, разностороннего подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья. Подбор методического инструментария с учетом специфики лиц с ОВЗ позволяет дать более точную оценку актуального состояния, благодаря чему с ним строится профессиональное консультирование, и, в целом, комплекс дальнейшей индивидуальной и групповой работы.

Специфика профориентации учащихся с ОВЗ определяется разнообразными объективными и субъективными факторами. Основным из них является неоднородность выделяемых групп по принципу ОВЗ, характеризующихся специфическими психологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми процессами, особенностями личностного развития, межличностных отношений и общения. [2, с. 53]. Так, в профессиональное консультирование учащихся с инвалидностью и ОВЗ рекомендуется включать и медико-психологическое консультирование (в связи с наличием у указанных лиц на основе главного дефекта в развитии различных нарушений в психическом здоровье), и психолого-педагогическое консультирование (поскольку в процессе обучения, воспитания, развития у этих детей возникают специфические трудности), и социально-психологическое консультирование, помогающее, например, подростку с ОВЗ включаться как в малые группы, так и быть принятым в более широкое социальное окружение; профессиональное - образовательное консультирование. Вообще в работе по профориентации подростков с ОВЗ, необходимо использовать различные формы работы, такие как групповые тренинги по отработке профессионально значимых навыков, ролевые игры, позволяющие «примерить» различные профессиональные роли, просмотр и обсуждение видеоматериалов и т.п.

Для повышения эффективности профориентационной работы глобальное влияние оказывает привлечение не только педагогов, но и родителей детей и молодежи с ОВЗ. Естественно, в профконсультировании должен реализовываться строгий индивидуальный и личностно ориентированный подходы, возможно преобладание индивидуальных форм работы над групповыми. [3, с. 25]. Т. е. профессиональное консультирование, с одной стороны, стоит на общих принципах профориентационной работы, с другой, имеет свою организационную и содержательную специфику.

В профориентационной работе необходимо вести портфолио и с обучающимся с ОВЗ, где регулярно отмечать результаты профпсиходиагностики, возможно данные медицинской диагностики, образовательную и профессиональную динамику с учётом специфики его основного нарушения. При этом важно понимать, что биологическое неблагополучие, являясь предпосылкой нарушения взаимодействия с окружающим миром, может обуславливать возникновение отклонений в психическом развитии. Эта особенность осложняет профориентационную работу с данными группами, как в методическом сопровождении, так и при подборе профиля профессиональной подготовки [8, с. 45]. Грамотно выстроенный профориентационный маршрут подростка с ограниченными возможностями здоровья, позволяет успешно решать эту проблему. Прежде всего, это формирование профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям, так как они испытывают следующие трудности: из-за ограничений в познании окружающего мира у них часто недостаточно сформированы представления о видах профессиональной деятельности; ориентация подростков на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда; составление профессионально-образовательных маршрутов затруднено из-за отсутствия в специализированных учебных заведениях, возможностей, позволяющих получить избранную профессию. Учитывая эти особенности, необходимо соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотношенных с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать свои перспективы

реализации в будущей профессиональной деятельности [4, с. 20].

Применение профориентационных технологий в методическом оснащении отражена в проектируемых программах и учебно-методических комплексах по предпрофильной подготовке и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых указаны виды, этапы и условия реализации профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Конечно, все мы видим, что на сегодняшний день в рамках общей активизации профориентационной деятельности в России, с детьми и молодежью из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья обучающихся в системе общего, среднего и высшего профессионального образования, в рамках профориентационной поддержки оказывается социальная и психологическая помощь в профессиональном и личностном самоопределении, проводится активная поддержка в трудоустройстве и продолжении образования [6, с. 92]. Однако существуют некоторые проблемы со специалистами по профориентационной работе. Мы провели исследование об организации, содержании и эффективности профориентации в 15 регионах РФ в 93 организациях системы образования. А стартовой линией качественной профориентационной деятельности, без малейшего сомнения, является компетентность специалистов её проводящих.

Так, проанализировав в исследовании ответы на вопрос «Кто организует проводимые в Вашей организации мероприятия профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья?», мы получили следующие данные. Распределение ответов представлено в табл. 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Распределение ответов

| <i>Распределение ответов</i> | <i>Кол-во</i> | <i>% от общего кол-ва орг-ций</i> |
|---------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------|
| Организаций, всего | 53 | 58 % |
| Администрация учреждения | 15 | 16,12 % |
| Один или несколько факультетов учреждения | 22 | 23,65 % |
| Специальное подразделение учреждения | 10 | 10,15 % |
| Региональный центр (профориентации, инклюзивного образования) | 6 | 6,45 % |

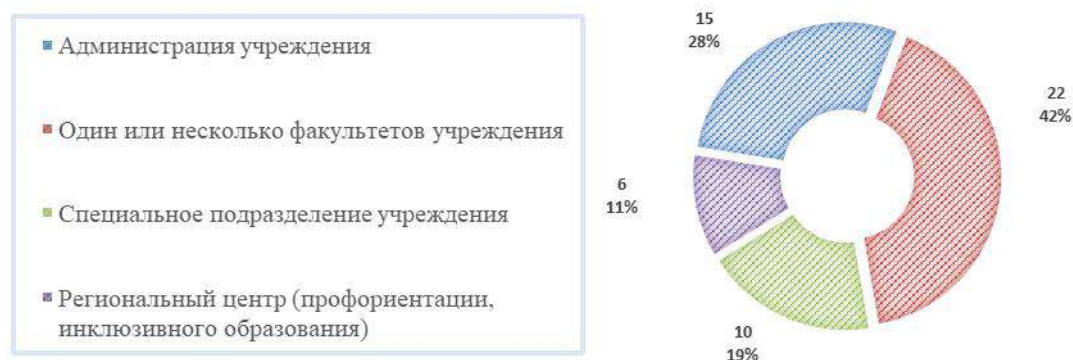


Рис.1 Организаторы мероприятий по трудовой и профессиональной ориентации лиц с ОВЗ

Из 93 организаций, только в 54 закреплён ответственный за профориентацию лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (однако без специального профориентологического образования). Очевидно, что всерьёз назрел вопрос качественной подготовки специалистов по профориентации, – профориентологов для работы на всех уровнях образовательной системы, обладающих особыми компетенциями для осуществления профориентационной деятельности по такому направлению, как профориентация с детьми и молодёжью с инвалидностью и ОВЗ.

Выводы. Реализация основных целей профориентации предполагает необходимость осуществления инновационных, актуальных, подходов к профессиональной ориентации детей и молодёжи. Особенно необходимо применение специальных подходов в работе с молодыми людьми, испытывающими трудности профессиональной самореализации в связи с ОВЗ, что обуславливает объективное сужение выбора будущей профессиональной деятельности и затруднения при получении профессионального образования.

В этой связи необходим системный алгоритм профориентационной работы с детьми и молодёжью,

в том числе обучающихся в профессиональном образовании, имеющими ограниченные возможности здоровья. Останавливаться в этом направлении нельзя, активная работа над механизмами реализации должна стать частью общей системы профессионального образования в современном обществе.

Аннотация. В данной статье рассматривается особая значимость профориентационной работы с детьми и молодежью с инвалидностью и ОВЗ. Отражена актуальность ведения профориентационной работы для людей с инвалидностью и ОВЗ, описаны подходы к ведению профориентации для данной категории граждан.

Ключевые слова: профориентация, инклюзия, лица с инвалидностью и ОВЗ.

Abstract: In this paper considers the special significance of career guidance work with children and youth with disabilities. The relevance of conducting career guidance work for people with disabilities, approaches to the conducting career counseling are described for this category of citizens.

Keywords: career guidance work (professional orientation), people with disabilities

Литература:

1. Ануфриева Т.С. Организация работы по профориентации и профадаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/465/14217.php>
2. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации / Б. С. Бондаренко. – М.: Владос, 2009. – 300 с.
3. Бикбулатова А.А., Петрова Е.А., Карплюк А.В. Методические рекомендации по внедрению модели ресурсного учебно-методического центра трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и совершенствованию профориентационной работы : учеб.-метод. пособие – М.: Изд-во РГСУ, 2016. 150 с.
4. Джафар-Заде Д.А. Мотивационная обусловленность успешности личности в современных социальных условиях в процессе получения профессионального образования//Профессиональная ориентация. 2015. № 2. С. 3-10.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 2010.
6. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Минобрнау-ки России 08.04.2014 N АК-44/05вн) [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 8.04.2017).
7. Петрова Е.А., Бикбулатова А.А., Пчелинова В.В., Джафар-Заде Д.А., Карплюк А.В. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие. – М., РГСУ 2016. 309 с.
8. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ, 2002.

УДК 796:37

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балашова Валентина Федоровна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры адаптивной физической культуры
г. Тольятти

Джалилов Алим Абдулаевич

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры адаптивной физической культуры
г. Тольятти

Подлубная Алена Анатольевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры адаптивной физической культуры
ФГБУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти

Постановка проблемы. Актуальность статьи обусловлена такой достаточно новой проблемой современной педагогики России, как растущая объективная потребность в инклюзивном образовании. К сожалению, в мире, в том числе и в Российской Федерации, в силу множества различных объективных и субъективных причин, наметилась устойчивая тенденция к рождению детей, как с ослабленным здоровьем, так и с врожденными психофизическими или интеллектуальными недостатками.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости формирования в процессе инклюзивного образования высокого положительного уровня проявлений человеческого фактора.

Изложение основного материала исследования. Теория педагогики для описания процесса обучения детей с особыми образовательными возможностями использует термин «инклюзивное

образование», заимствованный из французского языка и подразумевающий доступность образования для всех, равное отношение ко всем людям, исключение дискриминации «особых детей».

Термины «особый ребенок», «ребенок с особыми образовательными возможностями» заимствованы российской педагогикой из зарубежного опыта, характеризуют часть детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных недостатков овладеть обычной школьной программой и нуждаются по этой причине в специально разработанных стандартах, методиках, содержании образования. Представляется не совсем корректным термин – «ребенок с особыми образовательными потребностями». Дети, которые не могут в силу каких-то психофизических или интеллектуальных недостатков овладеть обычной школьной программой, имеют те же образовательные потребности, что и дети без отклонений. А вот образовательные возможности у них иные.

В этой связи, представляется возможным говорить о таких субъектах педагогики, как о детях с особыми образовательными возможностями. Г.И. Колесникова называет в своих научных трудах таких ребят аномальными детьми. Аномальные дети – это дети, нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания, вследствие имеющихся у них физических и психических отклонений, вызванных врожденными или приобретенными дефектами [5].

Венгерский ученый А.Пете говорит о детях, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания как о субъектах кондуктивной педагогики. При этом, кондуктивная педагогика определяется как направление педагогической деятельности, предназначенной «для работы с детьми – инвалидами и другими детьми с ограниченными возможностями» [8]. Более корректным при применении в теории и практике педагогики и психологии является термин «дети с особыми образовательными возможностями» [4].

Следует заметить, что в российской педагогике и психологии, как и в мировой практике, накоплен значительный опыт работы в такой особой области педагогики, как коррекционная (специальная) педагогика, изучающая проблемы воспитания и обучения детей с различными нарушениями в психофизическом развитии. Становление этой отрасли педагогики происходило в рамках дефектологии. Первыми возникли такие направления специальной педагогики, как сурдопедагогика, олигофренопедагогика и тифлопедагогика.

С момента своего зарождения коррекционная педагогика занималась с детьми, у которых нарушены слух, зрение, интеллект. Сегодня она обращена и к детям с нарушениями речи, задержкой психического развития, двигательными нарушениями, ранним детским аутизмом и различными сложными комбинированными поражениями.

Советская, а затем и российская педагогика, приобрела значительный опыт в работе с такими детьми в специальных учреждениях образования или специальных классах обычных учебных заведений. Однако, постановочными проблемами материала статьи являются вопросы работы учителя физической культуры в процессе инклюзивного образования с учащимися, имеющими дефекты, которые являются физическими недостатками (врожденными или приобретенными), мешающими нормальному развитию ребенка.

Цель инклюзивного образования состоит в том, чтобы обеспечить процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными возможностями в обычных учебных заведениях без изоляции их от здоровых детей.

Задачей педагогов, психологов и медицинских работников, при этом, является оказание помощи таким детям в том, чтобы они вышли из сферы аутизма в реальную окружающую действительность. Термин был введен в 1912 г. швейцарским психиатром Э.Блейлером для обозначения особого состояния аффективной сферы и мышления, характеризующегося погруженностью индивида в мир собственных переживаний, находящегося практически в полной эмоциональной самоизоляции от окружающего мира.

Г.И. Колесникова считает, что аутизм – это «утрата контактов с окружающими, уход от действительности в свой внутренний мир» [5]. Ребенок с физическими дефектами эмоционально стеснителен, насторожен, находится в постоянном ожидании насмешек от кого-либо из здоровых сверстников. Он привыкает к мысли о том, что в лучшем случае будет наблюдать за играми своих товарищей со стороны. Ребенок с физическим дефектом воспринимает окружающий мир с безразличием, а иногда и с чувством обиды за свои нереализованные возможности. Достаточно часто это проявляется в том, что в научной, научно-популярной и учебной литературе называется проявлением негативного человеческого фактора.

Видимо, не будет вызывать сомнений определение понятия «человеческий фактор» как проявление воздействия человека на природу, общество, других людей и самого себя, сознательное и мотивированное, в силу индивидуальных или групповых интересов, обусловленное сложным комплексом биосоциальных качеств и психических свойств индивида, личности.

Конкретизированными носителями понятия «человеческий фактор» являются отдельные индивиды и их группы. Изменения в конце XX века, интеллектуализация всех сфер человеческой деятельности породили резкий скачок в инновационной динамике, трансформацию мира человека в мир высокой инновационной динамики или в мир изменений. Человек в этом мире, чтобы оставаться постоянно адекватным ему, обязан непрерывно учиться, повышать квалификацию; или частично, или полностью менять свою профессиональную специализацию, быть профессионально мобильным. Следует заметить, что человек стал таковым.

Однако, как и многие века назад, человека волнуют одни и те же эмоциональные проблемы, такие, например, как слава, любовь, гордость за детей или наоборот - чувство стыда за них, общественный статус и многие другие. Именно эти человеческие черты не изменяются и порождают проявления человеческого фактора как позитивные, так и негативные. Причем, человеческий фактор, как явление, оказывается настолько действенным, эффективным в своих и положительных, и отрицательных проявлениях, что может либо усилить возможности применения научно-технического прогресса, либо свести на нет новейшие достижения науки и техники.

Элементную структуру понятия «человеческий фактор» можно представить схемой.



Именно человеческий фактор проявлялся в древней Спарте, когда «законами Ликурга предписывалось уничтожать нежизнеспособных младенцев, ибо из них не вырастет воин-защитник» [3]. Именно человеческий фактор проявлял себя в годы Великой Отечественной войны, когда советские воины совершали танковые и авиационные тараны, когда Александр Матросов и другие солдаты и офицеры грудью закрывали амбразуры огневых точек противника. Именно человеческий фактор проявляется, когда российские паралимпийцы выступают на своих соревнованиях с большей эффективностью, чем члены сборной России на Олимпийских играх.

Учитель физической культуры, тренер по виду спорта, специалист по адаптивной физической культуре, как никто другие, могут воздействовать в процессе инклюзивного образования на детей с особыми образовательными возможностями с целью воспитания у них проявлений только положительного человеческого фактора [2]. Юноши и девушки с врожденной или приобретенной инвалидностью понимают, что именно в спорте они могут доказывать, прежде всего, самим себе возможность на равных учиться и жить вместе со своими здоровыми сверстниками.

Физическая культура и спорт воспитывают способность контролировать отношение детей с особыми образовательными возможностями к различным обстоятельствам. Дж. Максвелл говорит о том, что «ваше отношение может стать фактором разницы, который отличает тех, кто сдается, от тех, кто после удара снова встает на ноги» [6].

Учитель и преподаватель физической культуры и спорта, тренер по виду спорта в процессе обучения и воспитания студентов – будущих учителей и преподавателей должен воспитать у них понимание имеющихся нескольких особенно трудных барьеров, которые в своей жизни должен преодолеть каждый человек. Дж. Максвелл назвал их «большой пятеркой препятствий отношению» и причислил к ней «разочарование, изменение, проблемы, страх и поражение» [6].

К сожалению, сегодня, в силу различных объективных и субъективных причин, наше общество получает все больше детей, которые входят в категории аномальных детей, либо имеют дефекты, выраженные физическими недостатками. При наличии сложной демографической ситуации число таких детей достаточно велико, однако, это наши граждане, которые, став взрослыми, дееспособными, будут жить и работать в меру своих сил на благо России. С этим приходится считаться как структурам государственного и муниципального управления, так и обществу, в целом.

Работающий с детьми с особыми образовательными возможностями педагог должен иметь базовые знания по медицине, педагогике, лечебной гимнастике, психологии, психотерапии и другим направлениям аналогичных знаний [1]. В процессе сотрудничества педагогов, психологов и медицинских работников решающая роль принадлежит педагогике, так как, если психология и медицина решают конкретную узконаправленную задачу, то педагогика создает общие условия для успешного решения данной задачи и других задач.

Задачей учителя, преподавателя, тренера является не столько подготовка будущих чемпионов, сколько воспитание людей, которые поверят в себя, на которых перестанут смотреть равнодушно или с жалостью их сверстники и которые, несмотря на физический дефект, найдут свое место в обществе.

Помощь общества и государства детям с особыми образовательными возможностями перешла в практическую плоскость. Так, например, в Самарской области работа над созданием условий для обучения таких детей проводится с 2001 г. при поддержке областных целевых программ «Реабилитация» (2001-2004 гг.), «Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии (2005-2008 гг.) и др. С 2003 г. в Самарской области работает Центр специального образования по информационному обеспечению разработки программно-методических вопросов инклюзивного образования. О результативности проделанной работы свидетельствует тот факт, что в 2016-2017 учебном году инклюзивное образование осуществляли более 400 общеобразовательных учреждений (53%), более трети школьников с ограниченными возможностями здоровья обучаются инклюзивно (34%).

Внимание детям с ограниченными возможностями здоровья уделено и в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования». Приказ содержит раздел III. Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Пункт 43 данного раздела предусматривает, что «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано, как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных образовательных организациях. Численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебной группе устанавливается до 15 человек» [7].

Выводы. Таким образом, очевиден вывод о том, что государство и общество понимают необходимость создания «безбарьерной» среды для обучения и воспитания детей с особыми (ограниченными) образовательными возможностями. Для осуществления совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей необходимо следующее:

1. Подготовить общественное мнение к восприятию положения о том, что дети с ограниченным состоянием здоровья являются такими же детьми, нуждающимися не в жалости и снисходительном отношении, а в равноправном подходе к ним в процессе обучения и воспитания.

2. Подготовить кадры учителей, преподавателей, тренеров, специалистов по адаптивной физической культуре, которые, прежде всего, с пониманием важности инклюзии для детей с ограниченными возможностями, будут с желанием работать в сфере инклюзивного образования.

3. Воспитывать толерантное отношение обычных детей к своим сверстникам с ограниченным состоянием здоровья.

4. Разработать учебно-методические пособия, саму методику проведения безбарьерного обучения и воспитания.

Статья является приглашением всех заинтересованных лиц: учителей школ, преподавателей техникумов, колледжей и вузов, спортсменов – паралимпийцев, родителей детей с ограниченным состоянием здоровья к проведению круглого стола по обсуждению данной проблемы.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования в процессе инклюзивного образования высокого положительного уровня проявлений человеческого фактора.

Ключевые слова: человеческий фактор, объекты человеческого фактора, характер действия человеческого фактора, комплекс биосоциальных качеств и психических свойств индивида, личности.

Abstract: The Article is devoted to the problem of formation in the process of inclusive education high positive level manifestations of the human factor.

Keywords: human factors, objects, human factors, the nature of the human factors and complex biosocial qualities and mental properties of the individual personality.

Литература:

1. Балашова В.Ф., Рева А.В. Особенности профессиональной деятельности специалиста в области адаптивной физической культуры// Социальная интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современную жизнь общества: опыт, проблемы, перспективы: сборник

материалов Международной научно-практической конференции. – Самара: СИУ, 14 апреля 2016. – Т.1. – С.178-193.

2. Балашова В.Ф., Рева А.В. Соблюдение педагогических принципов при работе с детьми-инвалидами как базовый компонент профессиональной компетентности специалиста по АФК// Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. – Томск: ТГПУ, 24-25 марта 2011. – С. 257-260.

3. Всемирная история: В 24 т. Т. 3. Век железа. – Мн.: Литература, 1997. – 512 с.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика /Г.И.Колесникова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 250 с.

6. История педагогики и образования /Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

7. Максвелл Дж. Мотивация решает все /Дж.Максвелл; пер. с англ. О.Г.Белошеев. – Минск: Попурри, 2011. – 160 с.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» //Российская газета, 2013, 7 августа.

9. Финк А. Кондуктивная педагогика А.Пете. – М.: Академия, 2003. – 136 с.

УДК 364.01

**ФОРМИРОВАНИЕ У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЭФФЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА В УСЛОВИЯХ
ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА**

Бугайчук Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры общей и социальной психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

Федорова Полина Сергеевна

кандидат психологических наук,
заместитель директора по организационно-методической работе
ГБУ СО ЯО «Красноперекопский психоневрологический интернат»
г. Ярославль

Постановка проблемы. Клиенты психоневрологических интернатов являются одной из наиболее уязвимых групп, выходящих на рынок труда, так как они не имеют достаточного профессионального и социального опыта, в силу этого менее конкурентоспособны. Для стационарных учреждений социального обслуживания важным вопросом и направлением работы является обеспечение занятости своих клиентов (пожилых людей и инвалидов). В условиях психоневрологического интерната это особенно актуально, т.к. преследует своей целью сделать человека с ограниченными возможностями более доступным контакту, способным хотя бы частично обслужить себя, предоставить ему возможность проявить себя в социально приемлемых формах поведения.

Большинство наших клиентов испытывают так называемый «шок от реальности», связанный с тем, что их идеальные представления о будущей трудовой деятельности вступают в противоречия с реальной действительностью. Несмотря на то, что рынок труда инвалидов является особым социально-демографическим сегментом российской экономики, подчиняющийся собственным закономерностям, которые необходимо учитывать в политике занятости и государство берет на себя обязательство по содействию интеграции гражданам с ограниченными возможностями, обладающих недостаточной конкурентоспособностью и испытывающих трудности в поиске работы.

Большинство работодателей негативно оценивают такие качества молодых работников как: отсутствие навыков трудовой жизни и построение взаимоотношений в рабочей группе, неустойчивость поведения, излишняя эмоциональность, то есть все то, что свидетельствует о социальной незрелости человека, недостаточном уровне его социализации. Несовпадение представлений работодателя с реальными характеристиками инвалидов, выходящих на рынок труда, сочетается с далеко не всегда обоснованными их представлениями о путях поиска работы и трудоустройства, адаптации в сфере труда и занятости.

Проблема трудоустройства инвалидов связана не только с их ограниченными возможностями трудовой деятельности, недостаточным уровнем профессиональной квалификации, не позволяющими им конкурировать на равных с другими, отсутствием необходимой мотивации и правильного понимания трудовой деятельности. Поэтому важно проводить с инвалидами целенаправленную работу по

эффективному поведению на рынке труда.

Цель статьи. Необходимость в рекомендациях для наших клиентов по эффективному поведению на рынке труда, которые помогут им занять активную позицию в поиске работы, повысить уровень самопрезентации, быстро адаптироваться к ситуации трудоустройства, а также формирование базовых компетенций, необходимых клиенту интерната для эффективного поведения на рынке труда.

Изложение основного материала исследования. Работая над поставленной проблемой, мы выделили основные направления работы по формированию у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда в условиях психоневрологического интерната.

Во-первых, важно формирование у клиентов компетенций в области поиска работы. От любого человека сегодня требуется умение анализировать и прогнозировать ситуацию на рынке труда, соотношение спроса и предложения по своей профессии и на основе этого – превращать свою «рабочую силу» в выгодный и ходовой товар. Для этого необходимо уметь представить свои возможности и способности на рынке труда; расположить к себе людей, создать свой неповторимый имидж.

Решение проблемы трудоустройства инвалида, также, как и любой другой проблемы, целесообразно начинать с предварительного планирования. То есть, необходимо сделать совместно с клиентами интерната следующие шаги:

1. Проанализировать ситуацию: наличие необходимых для работы знаний, умений, навыков и личностных качеств; возможности трудоустройства.

2. Четко определить для себя конечный результат: какую работу он хочет получить?

3. Наметить пути достижения желаемого рабочего места.

4. Следующий шаг: воспользоваться всеми возможными путями поиска работы. Возможные источники информации о вакансиях: знакомые, которые могут помочь в трудоустройстве, службы занятости, средства массовой информации, отделы кадров конкретных предприятий и организаций, интернет.

Во-вторых, наша работа направлена на формирование компетенции в области основ самопрезентации личности на рынке труда.

Современный рынок труда предъявляет к работнику повышенные требования, и к этому он должен быть готов. Немаловажное значение здесь имеет самопрезентация, где самопрезентация – это умение максимально полно и выигрышно представить работодателю личные и профессиональные качества.

Важно рассмотреть с клиентами формы самопрезентации. такие как: поисковое письмо; автобиография; резюме; телефонный разговор; собеседование; портфолио.

В-третьих, работа в интернате направлена на формирование основных социальных компетенций (коммуникативной, конфликтной и.д.)

Важно научить клиентов адаптироваться в коллективе, развить навыки коммуникации, предварительно проведя диагностику социального развития и выявив «слабые» места.

Обратим внимание на динамику развития трудовых навыков у клиентов интерната за период с 2013 по 2016 г.г. (Табл. 1).

Таблица 1

Динамика развития трудовых навыков у клиентов реабилитационного отделения за период с 2013 по 2016 г.г. (%)

| Уровень развития | 2013 год | 2014 год | 2015 год | 2016 год |
|------------------|----------|----------|----------|----------|
| Низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 19 | 11 | 7 | 5 |
| Высокий | 87 | 92 | 93 | 95 |

Как мы видим, уровень развития трудовых навыков повышается, в первую очередь это связано с внедрением профессионального обучения в интернате, а также с трудотерапией, которая активно внедряется в реабилитационный процесс.

В таблице 2 мы видим результативность работы в направлении трудоустройства клиентов, что говорит об их эффективном поведении на рынке труда. Особенно значимым результатом является повышения количества, трудоустроенных инвалидов вне интерната.

Таблица 2

Основные показатели работы реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации

| | 2013 год Количество клиентов, чел. | 2014 год Количество клиентов, чел. | 2015 год Количество клиентов, чел. | 2016 год Количество клиентов, чел. |
|----------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| Прошли обучение по основным программам | 89 | 90 | 91 | |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| профессионального обучения (программам профессиональной подготовки по рабочим специальностям) | | | | 95 |
| Трудоустроены вне интерната | 16 | 16 | 18 | 16 |
| Трудоустроены в интернате на неполных штатных должностях | 56 | 56 | 61 | 48 – число свободных ставок для клиентов ограничено штатным расписанием и уменьшено в виду изменений в штатном расписании |
| Охвачено трудотерапией | 94 | 97 | 99 | 100 |
| Обучаются по дополнительным образовательным программам | 75 | 81 | 88 | 100 |

Важно на занятиях создать определенные организационно-педагогические условия их проведения. Занятия проводятся с группой, состоящей из 4-6 человек. Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут. При проведении обучения обязательно учитываются показания общего заболевания инвалида, показания к трудовой деятельности, желание участвовать в занятиях, подбор индивидуальных занятий для каждого проживающего, комплексность, нагрузку и увеличение времени занятий по обучению.

Рекомендуем в работе по формированию эффективного поведения на рынке труда у инвалидов выделить четыре этапа, причем каждый из которых обладает высокой степенью самостоятельности, направлен на решение независимых от содержания других этапов проблем.

Первый этап посвящен изучению языка телодвижений: смысла отдельных жестов, смысла комбинаций жестов, контекстного смысла, а также того, как наилучшим образом располагать к себе людей.

Второй этап направлен на совершенствование вербальных возможностей студентов: развитие акустических характеристик речи, владение интонациями и риторическими оборотами.

Третий этап направлен на изменение стереотипа общения и установления социальных контактов, а именно на развитие умения и навыков самоотдачи в общении и вообще во взаимодействии с другими людьми, то есть на переход от своих проблем и потребностей к интересам партнера.

Четвертый этап полностью посвящен этике деятельности профессионального и организационного плана: тому, как наилучшим образом презентовать себя заочно, навыкам деловой этики, аксессуарам делового человека и пр.

Выводы. Таким образом, в результате нашей работы по формированию у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда в условиях психоневрологического интерната у данного контингента будет происходить систематизация знаний об основных понятиях, связанных с рынком труда и процессом трудоустройства; формирование компетенций в области поиска работы; формирование компетенции в области основ самопрезентации личности на рынке труда; формирование основных социальных компетенций (коммуникативной, конфликтной и т.д.), что поможет нашим клиентам занять активную позицию по поиску работы, повысить уровень самопрезентации и быстрее адаптироваться к ситуации трудоустройства.

Аннотация. Авторами статьи рассмотрены основные направления формирования у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда, выделены этапы и условия работы на поставленной проблемой в условиях психоневрологического интерната.

Ключевые слова: лица с ограниченными умственными возможностями, профессиональная реабилитация, эффективное поведение на рынке труда, психоневрологический интернат.

Annotation. The authors of the article considered the main directions of the formation of effective behavior in the labor market for persons with intellectual disabilities, the stages and conditions of work on the problem posed in the conditions of the psycho-neurological boarding.

Keywords: persons with intellectual disabilities, professional rehabilitation, effective behavior in the labor market, psycho-neurological boarding.

Литература:

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Профессиональная реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната: стратегии и технологии/ Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Социально-педагогическая

поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. - Ялта, 2017. С. 16-20

2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами / Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Вопросы теории и методики профессионального образования материалы конференции. – Ярославль, РИО ЯГПУ, 2017. С. 110-118.

3. Филиппова, М. В., Федорова, П.С., Громова, С. Ю. Формы реализации трудового потенциала клиентов психоневрологического интерната (опыт ГБУ СО ЯО Красноперекопский психоневрологический интернат): методическое пособие/ М.В. Филиппова, П.С. Федорова, С.Ю. Громова. – Ярославль, 2016. – 30 с., с ил.

УДК. 376.1

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бытдаева Сафият Башировна

студент 3 курса

Специальное (дефектологическое) образование

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»

Институт образования и социальных наук

г. Ставрополь

Капустина Александра Сергеевна

студент 3 курса

Специальное (дефектологическое) образование

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»

Институт образования и социальных наук

г. Ставрополь

Научный руководитель: Калашникова Виктория Александровна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры дефектологии

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет»

Институт образования и социальных наук

г. Ставрополь

Постановка проблемы. Дети – это будущее нашей страны. Состояние и уровень развития общества определяется отношением социума к детям. Инвалидность – это огромное испытание, выпавшее на долю детей и их родителей. Дети-инвалиды не могут расширить границы доступного им мира без специальной подготовки, но могут найти себя в предстоящей взрослой жизни и приобщиться к современным достижениям цивилизации. Перед государством и обществом стоит огромная задача – это создание комфортного условия для жизни инвалидов, развитой системы реабилитации для того, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли быть включены в полноценную жизнь.

На протяжении многих лет уровень инвалидности в Российской Федерации как один из показателей здоровья населения остается наиболее неблагоприятным. В последние годы отмечается увеличение численности детей-инвалидов. Одной из приоритетных задач государства в такой ситуации является профилактика и снижение уровня инвалидности.

Все это обуславливает необходимость разработки новых теоретических и методологических основ решения проблем инвалидов как особого контингента, нуждающегося в социальной защите и интеграции в общество.

Целью статьи является теоретическое обоснование социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. Совокупностью операций и процедур социального воздействия для получения оптимального социального результата, а именно улучшение условий жизни людей и укрепление социальной организации, называется социальный процесс.

Процесс социальной защиты классифицируется следующим образом [2]:

1. По функциям применения:

- психологические технологии;
- социально-психологические;
- медико-социальные технологии;
- финансово-экономические технологии.

2. По области применения:

- диагностика;
- коррекция;
- реабилитация;

- профилактика;
- адаптация.

В Конституции Российской Федерации от 12.12.93 г. закреплено право граждан Российской Федерации на социальную защиту, где в ст. 7 говорится о том, что Россия является социальным государством с политикой, направленной на создание и обеспечение условий на достойную жизнь и свободное развитие человека. Это положение конкретизируется в ст. 39 Конституции, которая провозгласила, что каждому человеку гарантируется социальное обеспечение в случае ограничений и нетрудоспособности.

Ребенку с инвалидностью призвано предоставить государством определенные льготы и привилегии и создать систему социальных служб, позволяющих нивелировать ограничения, препятствующие процессам его социальной реабилитации и индивидуального развития.

Дети-инвалиды имеют трудности в получении образования. В Российском государстве принят закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья – специальное образование». Специальное образование – это система условий, созданная государством для лиц, имеющих специальные образовательные потребности, с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования посредством искоренения различных барьеров (физических, психологических или финансовых), препятствующих участию лиц с ОВЗ в жизни общества. Специальное образование помогает детям развивать свои физические и/или психические способности в целях приспособления к социальной среде и подготовки к трудовой деятельности и т.д. [5].

Для получения образования инвалидам должны создаваться согласно российскому законодательству необходимые условия в организациях, которые осуществляют образовательную деятельность по реализации основных образовательных программ. Однако, процесс интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство путем внедрения инклюзивного образования на данный момент сталкивается с рядом трудностей. Это связано, в первую очередь, с распространенными стереотипами и предрассудками, а также и с финансовыми трудностями. Термин «инвалид» закладывает фундамент отчуждения со стороны социума.

В России на сегодняшний день система образования детей-инвалидов находится на пороге неизбежных изменений. Система специального образования уже не рассматривается как единственный возможный вариант образования, но в то же время нет иных альтернативных форм обеспечения образовательных потребностей детей. Необходимо отметить, что внедрение в практику возможности инклюзивного образования пока тоже не дает никаких результатов, но в этом есть как свои минусы, так и плюсы.

В жизни детей с ограниченными возможностями и их семей встречаются много экономических проблем, жилищно-бытовых трудностей, проблемы с обучением и трудоустройством. С такими проблемами многие не могут справиться самостоятельно, поэтому они прибегают к помощи социального педагога – сотрудника специального учреждения. Этот специалист взаимодействует с представителями всех социальных институтов, например, с педагогами, психологами, социальными работниками, врачами и т.д., а также и с другими заинтересованными лицами [1].

Главной целью социально-педагогической деятельности в работе с семьей ребенка с ОВЗ является оказание помощи в воспитании ребенка-инвалида, способствование оптимальному функционированию семьи в реабилитационном процессе. Социальный педагог должен способствовать социальной адаптации семьи в ситуации нахождения в ней ребенка-инвалида.

Психологический климат в семье неизбежно изменится в случае рождения в семье больного ребенка. Все члены семьи находятся в состоянии эмоционального стресса, что может привести к ситуации отказа родителей от ребенка-инвалида. Специалист должен иметь реальные представления о перспективах ребенка, чтобы предотвратить отказ от него. Поэтому главной задачей социального педагога является помощь родителям в преодолении реакций растерянности и подавления для дальнейшего занятия их активной позиции в реабилитации ребенка и поисков адекватных способов социализации детей и адаптации в общество. Для этого специалист предоставляет семье информацию о восстановительном лечении и перспектив ребенка, о возможности установления временной инвалидности и связанных с ней льгот.

В настоящее время увеличилась тенденция к улучшению социальной защиты детей-инвалидов. Этому способствовало расширение и укрепление законодательной и нормативно-правовой базы социальной поддержки семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также рост числа реабилитационных центров для детей-инвалидов.

Основной целью социальной защиты является обеспечение физического, эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка с нарушениями в развитии, а также раскрытие потенциала ребенка для обучения, предупреждение вторичных дефектов, адаптирование семьи в способности максимально эффективно удовлетворять потребности ребенка, выработка индивидуальной программы, соответствующей семейным потребностям и стилям [1].

Действуют следующие формы государственной помощи семьям детей с ОВЗ [3]:

- трудовые, налоговые, жилищные, медицинские, кредитные и другие льготы родителям и детям;
- денежные выплаты семье на детей в связи с их рождением, содержанием и воспитанием;
- социальное обслуживание семьи и т.д.

Социальное обслуживание семьи – это социальная помощь членам семьи, находившимся в

трудной жизненной ситуации, осуществление их социальной реабилитации и адаптации, а также оказание комплекса социальных услуг [4].

Система социального обслуживания семьи и детей решают следующую важную задачу: обеспечивает реализацию социальных прав и гарантий семьи, решает возникающие проблемы посредством специальных услуг и консультаций (социально-бытовых, социально-педагогических, социально-медицинских и т.д.)

Социальное обслуживание семьи и детей осуществляет система органов управления и учреждений государственного и муниципального секторов, учреждений социального обслуживания, созданных общественными, благотворительными, религиозными и другими организациями [4]. В настоящее время заметен прогресс в развитии новых видов услуг, создании новых учреждений, надомных форм обслуживания и т.д.

Выводы. Таким образом, ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья - не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, имеющий право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении и творчестве. Государство не просто должно предоставить ребенку с ОВЗ определенные льготы и привилегии, но также пойти на встречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих нивелировать ограничения, препятствующие процессам его социальной реабилитации и индивидуального развития.

Исходя из выше сказанного, цель работы социальной защиты лиц с ограниченными возможностями здоровья состоит содействии улучшения качества жизни ребенка с нарушениями в развитии. Защита и предоставление его интересов, в различных кругах, создание условий для выравнивания возможностей детей и подростков, что отличает их интеграцию в общество и создает предпосылки для независимой жизни.

Аннотация. В статье раскрывается проблема социальной защиты детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальная защита, социальный педагог, дети с ОВЗ, инвалидность.

Annotation. The article reveals the problem of social protection of disabled children in conditions of inclusive education.

Key words: social protection, social pedagogue, children with disabilities, disability.

Литература:

1. Антипьева Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: правовое регулирование. Москва: ВЛАДОС, 2 – 224 с.
2. Варковастова Т. В. Социальная защита инвалидов в России. Москва: Юридическая литература, 2010. – 704 с.
3. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181 - ФЗ (ред. От 29.12.2017).
4. «Об основах социального обслуживания»: Федеральный закон от 23.12.2013 № 442 – ФЗ (ред. от 21. 07. 2017)
5. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017).

УДК: 159.91

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Беленкова Лариса Юрьевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ИВО «Московский государственный
гуманитарно-экономический университет
г. Москва

Корниенко Антон Павлович
студент 3 курса факультета педагогики и психологии,
направления подготовки «Психология»
ФГБОУ ИВО «Московский государственный
гуманитарно-экономический университет
г. Москва

Постановка проблемы. Проблема креативности имеет давнюю историю. Долгое время эта существенная психологическая характеристика вызывала споры, и целые поколения психологов отрицали ее значимость. Множество работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Т. Амабайль, Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. Медник, Дж. Рензулли, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Стернберг, Г. Уоллес, К. Урбан, Э. Боно и др.). В отечественной психологии особый вклад в

исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких исследователей, как И.А. Бескова, Д.Б. Богоявленская, Е.П. Варламова, Н.Ф. Вишнякова, В.В. Гагай, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, В.Н. Козленко и др.

Известно, что творческий потенциал личности реализуется во многих сферах человеческого бытия не только в предметной сфере, но и в сфере общения. Поэтому при изучении креативности в области межличностного взаимодействия целесообразно говорить о социальной креативности.

В исследованиях отечественных психологов понятие «социальная креативность» встречается крайне редко, заменяется такими терминами как «коммуникативная креативность» (А.А. Голованова), «креативность» в сфере общения (С.Ю. Канн), «социальный интеллект» (В.Н. Куницына), «коммуникативная компетентность» (О.Ф. Остроумова).

Креативность – способность человека генерировать новые идеи, создавать новые понятия, формировать новые навыки и т.п. [1, с. 21].

Социальная креативность проявляется в нестандартном решении личностью социальных задач, указывает Т.А. Барышева, позволяет создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия, и свойственна в большинстве своем социально адаптированным лицам, не испытывающим напряжение в социальном взаимодействии [2, с. 117]. Социальная креативность является одной из составляющих социально-профессиональной компетентности.

Нам представляется важным, что формирование социально-профессиональной компетентности очень важно для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, т. к. позволяет, согласно Ж. Делор, справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе [3].

И.А. Зимняя под социально-профессиональной компетентностью в психолого-педагогической науке понимает как личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении и поступках человека [4, с. 17].

Опыт показывает, что эффективность инклюзии зависит от социокультурной адаптации образовательной среды вуза к социальным потребностям студентов с инвалидностью, которая, в частности, подразумевает создание специальных педагогических методик, особой коммуникативной среды, в которой студенты с инвалидностью и студенты без инвалидности, составляющие примерно одинаковые количественные группы, обучаются в равных условиях, находятся в постоянном общении, учатся понимать других и помогать друг другу, приобретая необходимые для этого социальные навыки.

Целью статьи является теоретическое обоснование проблемы формирования социальной креативности студентов в условиях инклюзивного вуза, представление результатов исследования особенностей социальной креативности студентов с инвалидностью и *ограниченными возможностями здоровья*.

Изложение основного материала исследования. Цель исследования: изучить и раскрыть особенности социальной креативности студентов *ограниченными возможностями здоровья*.

С целью изучения и раскрытия особенности социальной креативности студентов с ОВЗ (с ДЦП и без него) нами был проведен констатирующий этап опытно-экспериментального исследования, в ходе которого использовались следующие методики:

1. методика выявления социальной креативности личности (по Н.П. Фетискину, В.В. Козловой и Г.М. Мануйловой)

2. тест социального интеллекта Дж. Гилфорда – М. Салливен

3. опросник В. В. Бойко на определение уровня эмпатии

4. тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева

Выборка составила 42 человека, имеющие ограниченные возможности здоровья разных курсов и направлений подготовки, среди которых 21 девушка и 21 юноша, их них 25 студентов, имеющих ДЦП.

Результаты исследования подверглись статистической обработки по программе SPSS 22.

Статистически значимыми признавались различия при $p \geq 0,05$. Для сравнения двух несвязанных выборок использовался непараметрический критерий Манна – Уитни.

Анализируя полученные данные определения социальной креативности по Н.П. Фетискину, В.В. Козловой и Г.М. Мануйловой, представленных на рисунке 1, следует отметить, что средние значения показателя «социальная креативность» у девушек (5,38) и юношей (5,86) почти не отличаются, поскольку статистическая значимость показателя «социальная креативность» у юношей и девушек не установлена. У респондентов без ОВЗ социальная креативность выше (6,36), чем у респондентов с ОВЗ (5,25), имеет статистическую значимость, что свидетельствует о наличии чуть выше средней социальной креативности у студентов без ОВЗ, слабой развитости данного параметра у студентов с ОВЗ, т.к. способность нестандартно и творчески подходить к решению сложных социальных проблем, а также способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности не всегда могут быть проявлены ими в полную меру; могут возникать трудности в построении новых межличностных отношений, приводящие впоследствии к ситуационному напряжению в социуме. Таким образом, были выявлены статистически значимые различия (при $p < 0,05$) социальной креативности, что говорит о том, что студенты без ДЦП более способны к продуктивному взаимодействию, нежели чем студенты с ДЦП.



Рис. 1. Соотношение показателя «социальной креативность» личности студентов по Н.П. Фетискину, В.В. Козловой и Г.М. Мануйловой

Анализируя полученные данные диагностики социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена, представленные на рисунке 2, установлено, что средние значения результатов по параметру «фактор познания результатов поведения» (2,62 – 2,81), «фактор познания классов» (2,48 – 2,93), «фактор познания преобразования» (2,43 – 2,79) и «фактор познания систем» (2,0 – 2,43) находятся в границе низкого значения, это свидетельствует о том, что лица с ОВЗ испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и социальную адаптацию. Статистическая значимость по критерию «социальный интеллект» не установлена.

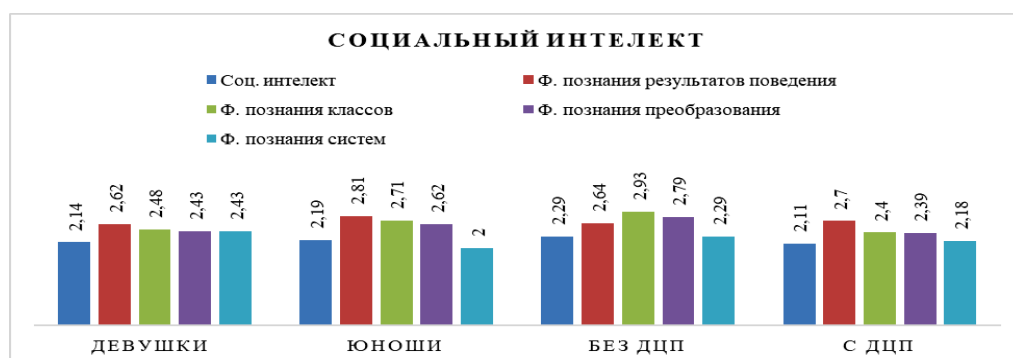


Рис. 2. Данные диагностики по методике «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена

Анализируя полученные данные диагностики эмпатических способностей по методике В.В. Бойко, представленные на рисунке 3, выявлено, что у девушек преобладают следующие качества; «рациональный канал» (20,05), «эмоциональный канал» (2,05) и «идентификация» (2,0), это свидетельствует о том, что девушек характеризуют направленность внимания, восприятия, мышления, проблемы поведения, сущность другого человека, что подтверждает развитие умения сопереживать, сочувствовать, понимать другого человека. В то время как у юношей преобладают такие качества; как «проникающая способность» (1,9) и «установка» (1,81), что свидетельствует о том, что юношам свойственна открытость, доверительность, задушевность.

У лиц без ОВЗ преобладают такие качества как «установка» (2,14) и «эмоциональный канал» (2,0), это показывает, что респондентам без ОВЗ свойственна эмоциональная отзывчивость, способность понимать внутренний мир других, прогнозировать поведение, соучастие и сопереживание эмпатируемому.

У лиц с ОВЗ преобладает «рациональный канал» (1,89) и «проникающая способность» (1,86), это показывает, что они обращены к проблемам другого человека, обладают важным коммуникативным свойством, позволяющим создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Статистическая значимость по критерию «эмпатические способности» не установлена.



Рис. 3. Данные диагностики уровня эмпатических способностей по методике В.В. Бойко

Анализируя полученные данные диагностики смысложизненных ориентаций по методике Д. А. Леонтьева, представленные на рисунке 4, выявлено, что у девушек преобладает «локус контроля – Я» (2,29), что свидетельствует о том, что они представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле, в то же время низкий показатель «результативность жизни» (1,86) у девушек показывает неудовлетворенность прожитой частью жизни. У юношей преобладает показатель «результативность жизни» (2,19), что подтверждает наличие у них ощущения того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни, в то время как низкий показатель «локус контроля – Я» (1,48) свидетельствует о неверии в свои силы, недостаточное развитие умения контролировать события собственной жизни.

Согласно данным рисунка 4, у лиц без ОВЗ преобладают все качества, такие как: «цель в жизни» (2,14), «процесс жизни» (2,14), «результативность жизни» (2,14), «локус контроля – Я» (2,14) и «локус контроля – жизнь» (2,21), это значит, что лица без ОВЗ жизнь считают осмысленной и удовлетворенной при наличии достижения целей, уверенности в собственных способностях; выбирают задачи, достижение которых требует эмоциональной отдачи, соотносят их с будущим результатом, а при достижении получают удовлетворения. У лиц с ОВЗ преобладают такие качества, как «цель в жизни» (1,96), «процесс жизни» (1,96), «результативность жизни» (1,96) и «локус контроля – жизнь» (1,96), что свидетельствует о том, что у них имеются четкие цели в жизни, процесс своей жизни они воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, ощущают насколько продуктивна и осмыслена была их прожитая часть жизни, контролируют ее, свободно принимают решения и воплощают их в жизнь, а низкий показатель качества «локус контроля – Я» (1,75) показывает, что они уверены в том, что могут контролировать ситуации в собственной жизни. Статистическая значимость по критерию «смысложизненные ориентации» не установлено.

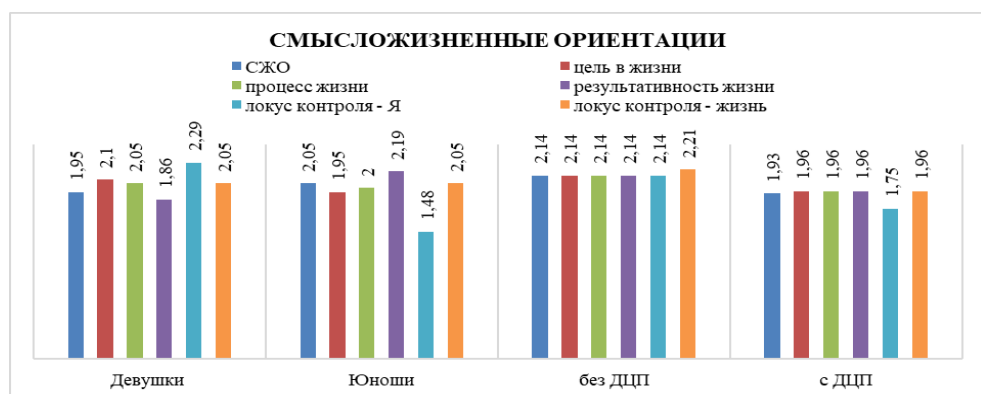


Рис. 4. Данные диагностики смысложизненных ориентаций по методике Д. А. Леонтьева.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа исследования были выделены следующие особенности проявления социальной креативности студентов инклюзивного вуза: социальная креативность студентов с ОВЗ (без ДЦП) развита лучше, нежели чем у студентов с ДЦП, что объясняется недостатком уверенности в себе и своих силах, отсутствием самостоятельности, необщительностью, пассивностью личностной позиции, интровертированностью, отсутствием жизненных перспектив, которые свойственны лицам с ДЦП, в то же время социальный интеллект у этих респондентов находится в границах низкого значения, что свидетельствует о том, что они испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, это, в свою очередь, усложняет взаимоотношения и социальную адаптацию; испытуемым без ДЦП свойственна эмоциональная отзывчивость, способность понимать внутренний мир других, в то же время респонденты с ДЦП обладают важным коммуникативным свойством, позволяющим создавать атмосферу доверительности, задушевности; испытуемым без ДЦП свойственна уверенность в собственных способностях, в то же

время лица с ДЦП не уверены в том, что могут контролировать ситуации в собственной жизни.

Диагностика эмпатических способностей показала, что у девушек они развиты достаточно хорошо, что проявляется в умении сопереживать, сочувствовать, понимать другого человека, в то время как у юношей проявление эмпатических способностей позволяет создавать атмосферу открытости и доверительности; выявление смысложизненных ориентаций у девушек показала, что они обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии с представлениями о ее смысле, в то же время юношам свойственно неверие в свои силы, неумение контролировать события собственной жизни. Статистическая значимость по критериям «социальный интеллект», «эмпатические способности», «смысложизненные ориентации» не установлена.

Выводы. Таким образом, требования, предъявляемые современным обществом к подготовленности молодого поколения, заставляют его осваивать мощные средства для самовыражения творческого потенциала личности, приобретать качества социально зрелой личности, способной самостоятельно принимать решения, разрабатывать и использовать нестандартные идеи, переносить полученные знания в другие области жизни, изменять тактики поведения при решении разнообразных задач, что служит решающим источником конкуренции, позволяющей не только успешно адаптироваться в современных условиях жизни, но и достигать значительных высот в профессиональной сфере деятельности.

Аннотация. Статья посвящена формированию социально-профессиональной компетенции студентов, социальной креативности, в условиях инклюзивного высшего образования. В ней дается анализ понятий «социально-профессиональная компетенция», «социальная креативность», раскрываются особенности образовательной среды инклюзивного вуза для подготовки психологов, необходимых для формирования социальной креативностью. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования особенностей социальной креативности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, девушки, юноши, инклюзивный вуз, социальная креативность, смысложизненные ориентации, эмпатические способности, социальный интеллект.

Annotation. The article is devoted to the formation of social and professional competence of students, social creativity, in conditions of inclusive higher education. It provides an analysis of the concepts of «social and professional competence», «social creativity», reveals the features of the educational environment of an inclusive university for the training of psychologists necessary for the formation of social creativity. The results of a pilot experimental study of the characteristics of social creativity of students with disabilities and limited health opportunities are presented.

Key words: students with disabilities, girls, boys, inclusive high school, social intellect, social creativity, meaningful orientations, empathic abilities.

Литература:

1. Андрейченко, А.О. Личностные основания социальной креативности / А.О. Андрейченко, Е.В. Павлова // Научное сообщество студентов XXI столетия: материалы IX международной студенческой науч.-практ. конференции (г. Новосибирск, 14 марта 2013 г.) – Режим доступа: sibac.info/archive/humanities/9.pdf (дата обращения: 06.03.2018).
2. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: монография / Т.А. Барышева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 257 с.
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // UNESCO. – 1996. – 37 с.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С.14–17.

УДК: 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бут Елена Александровна

студент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир

Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры социальной, специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир

Постановка проблемы. Развитие современной системы образования является одной из важных проблем, которую необходимо совершенствовать во всех аспектах, в том числе создание равных условий для обучения детей с разными возможностями здоровья и развития.

Целью статьи является рассмотрение и исследование причин, целей, задач и способов формирования толерантности по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. В современной России достаточно четко сформирована структура специальных учреждений для получения образования, которые предназначены для передачи знаний различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тем не менее, на сегодняшний день в Концепции модернизации образования Российской Федерации отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства»[3].

Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на приобретение качественного уровня образования должно быть реализовано с помощью построения совместного обучения с ровесниками.

Одной из важных задач в совершенствовании системы образовательных учреждений по отношению к учащимся с индивидуальными особенностями считается выработка у педагогических работников и родителей толерантного отношения. Порядок организации толерантности участников педагогического процесса к детям и подросткам с особыми потребностями реализуется, во-первых, руководителем образовательного учреждения, а во-вторых, - специалистами и педагогами.

Стремления администрации и педагогического коллектива образовательной организации, реализующего совместное обучение, должны быть направлены на форсирование отрицательных социальных установок и стандартов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Важное место в реализации работы по формированию толерантности к лицам, требующим инклюзивных основ обучения, уделяется с одной стороны профессионалами психологической службы, которые взаимодействуют с педагогами образовательных учреждений и логопедами.

Первостепенной целью интегративной деятельности становится выделение, исправление и налаживание баланса между системами обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их личностными качествами, формирование перспектив для социально-психологического приспособления, в том числе будущее самоопределение обучающихся в сфере профессиональной деятельности.

Перспективой осуществления потенциальных возможностей детей становится формирование для каждого учащегося благоприятной социально-психологической среды взаимоуважения и доверия, снятие страхов в учебной деятельности, организация сотрудничества и возможность свободного выбора сферы профессиональной деятельности для самореализации.

В решении вопроса о создании толерантного отношения к лицам, требующим инклюзивного обучения, сотрудники образовательных учреждений, а именно социологи, психологи и педагоги реализуют ряд методов и способов организации деятельности:

1. Диагностика:

– Оценивание окружающей учебной и социальной микросреды для организации оптимальных условий обучения и развития детей и подростков;

– Исследование отличительных качеств познавательной, эмоциональной, коммуникативной и личностной сфер детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

2. Консультирование:

– Психологическая подготовка учителей, консультирование и оказание помощи педагогам в реализации индивидуальных развивающих программ, организации взаимодействия между детьми в учебном процессе;

– Создание адекватного воспитательного подхода к детям с ограниченными возможностями здоровья, совершенствование эмоционального отношения с ними, сопоставление способностей детей соотнесение с правилами учебного процесса.

3. Коррекция:

– Организация деятельности, корректирующей эмоционально-волевые, коммуникативно-поведенческие и личностные нарушения, выделенные у детей с особенностями развития;

– Создание методических предложений, которые направлены на коррекцию выявленных нарушений у ребенка с последующим ознакомлением учителей с анализом полученных данных.

Психолог образовательного учреждения оперирует в своей деятельности тремя функциональными нагрузками и работает с тремя взаимосвязанными субъектами: учащимися, педагогами, родителями.

Взаимосвязано между собой действуют психологическая служба и логопед, которые осуществляют деятельность по внедрению индивидуальных развивающих программ у детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в коррективке речевых особенностей.

Совместным видом деятельности с другими специалистами является проведение психолого-медико-педагогической комиссии в школе, где строго исследуется динамика развития детей и даются рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту.

В среде толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья при коррекционно-развивающей деятельности логопедом поэтапно решаются главные задачи, которые выделила Гусейнова Э.М.:

– знакомство педагогических работников образовательных учреждений и родителей с особенностями развития, индивидуальностью детей-инвалидов и детей с отклонениями в речевом развитии и способами осуществления работы с ними;

– проведение, семинаров, «круглых столов», направленных на формирование толерантной культуры личности;

– формирование значимого опыта, применяемого на практике, и целенаправленное развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья познавательных, речевых, моторных, социальных способностей [1].

Регулярно перед логопедом стоит задача работать в группе детей с разными возможностями, поэтому особое внимание уделяется следующим аспектам:

1. формированию у окружающих школьников эмпатии (понимания);

2. умению конструктивно строить общение с детьми, имеющими ярко выраженные речевые нарушения;

3. развитию чувства ответственности за себя и свои поступки;

4. прививанию детям с ограниченными возможностями здоровья понимать и осознавать себя и свои особенности;

5. стремлению меньше провоцировать интолерантное отношение к себе со стороны окружающих.

Работа сотрудников социальной сферы по созданию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья осуществляется средством проведения интерактивных уроков в инклюзивных и обычных классах с использованием методов арт-терапии, сказкотерапии, сюжетно-ролевой игры, способствующие воспитанию толерантности к социуму, способствует развитию умений коммуникации.

Сфера образовательного учреждения включает проведение педагогическими работниками разнообразных мероприятий, приуроченные ко дню инвалида, в том числе, тематические конкурсы рисунков и сочинений, классные часы, спортивные соревнования с участием детей с ограниченным развитием.

Выделяется ряд причин, препятствующих толерантному отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья:

• отсутствие доступной среды и технических средств реабилитации, облегчающих образовательный процесс для школьников с особыми образовательными потребностями;

• отсутствие знаний, соответствующей подготовки и методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения;

• неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности;

• отсутствие у большинства родителей желания обучать своих детей вместе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

• неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми ровесников с ограниченными возможностями здоровья;

• трудности социально-психологического приспособления детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматривая практическую сторону вопроса, формирование толерантности к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья в обстоятельствах инклюзивного образования заслуживает особого изучения со стороны профессионалов и выдвигает перед социумом сложную задачу переосмысления подходов и оценивания в обучении, воспитании и развитии данной категории детей. Взаимодействие детей с разными способностями и уровнем развития огромное преимущество для современного общества.

Для реализации успешного формирования толерантного отношения к детям с ограниченными

возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования появляется необходимость в решении следующих задач:

- изучение особенностей формирования толерантности у детей с нормальным развитием;
- выявление особенностей развития толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- определение психолого-педагогических условий, методов и средств, необходимых для формирования толерантности у детей в условиях инклюзивного образования;
- разработка и апробация психолого-педагогических программ, способствующих формированию толерантности у детей в рамках инклюзивного образования.

Возникает потребность в перемене отношения педагогических работников образовательных учреждений к возможностям детей с особыми образовательными потребностями обучаться в условиях общеобразовательной школы. Для реализации этого вопроса важно сформировать у них потребность в повышении психолого-педагогической компетентности [2, с. 1].

В ходе формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья Дороничева А.С. подчеркивает, что нельзя пренебрегать условиями, в которых протекает данный процесс. Наличие самой атмосферы толерантности в образовательной и социальной среде играет важную роль. В свою очередь, социуму необходимо восполнить недостаток знаний и отсутствие опыта контактов с данной категорией населения, а также в корне изменить свое восприятие этих людей [2, с. 1].

Выводы. В итоге, поиск эффективных путей и средств инклюзии детей с ограниченными возможностями является важной и первостепенной задачей не только специалистов, работающих в области образования, но и всего социума в целом. Доминирующая задача – сформировать новый тип гражданина, отличающегося высоким уровнем нравственности, уважающего права и достоинства других граждан, а также проявляющего заботу и толерантное отношение к окружающим людям, и в особенности к лицам с ограниченными возможностями. Толерантность – есть не что иное, как основополагающий принцип инклюзивного образования. Исследования в данной области могут послужить теоретической базой для создания системы образования XXI века, и в свою очередь создать единство инклюзивного российского общества.

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению целей, задач и способов формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что в процессе реализации решения выдвинутой проблемы необходимо взаимодействие нескольких сторон учебного процесс: педагогических работников (учителей, психологов, логопедов), родителей и, безусловно, самих детей. Выявлены основные причины отрицательного отношения к детям с особыми качествами, а также проанализированы меры по решению этого вопроса. Сделан вывод, что в современном обществе совместными усилиями можно добиться достаточно высоких результатов.

Ключевые слова: толерантность, учитель, дети, психолог, инклюзивное обучение, образовательное учреждение, деятельность.

Annotation. This article is devoted to the consideration of goals, tasks and ways of forming a tolerant attitude towards children with disabilities. It is shown that the interaction of several aspects of the educational process: pedagogical workers (teachers, psychologists, speech therapists), parents and, of course, the children themselves is necessary in the process of implementing the solution of the proposed problem. The main causes of negative attitudes towards children with special qualities have been identified, and measures to address this issue have been analyzed. It is concluded that in modern society, by joint efforts, it is possible to achieve fairly high results.

Keywords: tolerance, teacher, children, psychologist, inclusive education, educational institution, activities.

Литература:

1. Гусейнова Э.М. Основные подходы к изучению понятия толерантности в отечественной и зарубежной науке / Э.М. Гусейнова // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 626–629.
2. Дороничева А.С. Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в социуме / А.С. Дороничева, С.М. Машевская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/77/4492>
3. Концепция образования РФ до 2020г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.mari.ru>

УДК 159.923.2

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА

Белоус Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Вареца Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Постановка проблемы. Современная жизнь наполнена стрессогенными факторами, и стресс оказывает влияние на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. Особое внимание необходимо уделять психологической подготовке к экзамену студентов с ОВЗ, у которых возникает дополнительное эмоциональное напряжение, связанное с экзаменационным стрессом.

Целью статьи является рассмотреть пример тренинга по повышению стрессоустойчивости студентов с ОВЗ в период экзаменационной сессии.

Изложение основного материала исследования. Стресс понимается как состояние психологического напряжения при чрезмерно сильной или длительной эмоциональной перегрузки. Стресс - это состояние напряжения организма человека, которое может быть физическим, так и психическим. Г. Селье, определяет стресс как неспецифический (т.е. одна реакция на разные воздействия) ответ организма на любые требования, предъявляемые ему, который помогает приспособляться организму к возникшим трудностям и справляться с ними. [3, с. 15] Причиной стресса может стать любое событие, которое вносит нарушение в привычное течение жизни. При этом, как отмечается Г. Селье, значения не имеет, с какой ситуацией сталкивается человек - приятной или неприятной. Имеет значение только интенсивность потребности в перестройке или в адаптации.

Ученые разделяют стресс на два основных вида [3, с. 21]: системный, или физиологический и психический. Человека относят к социальному существу, и в его деятельности интегральных систем ведущая роль отведена психической сфере, поэтому именно психический стресс оказывается наиболее влияние на процессы регуляции. Стрессом дезорганизуется поведение и деятельность человека.

Человек реагирует по-разному на внешний или внутренний стрессор. В этом проявляется его индивидуальность. Следовательно, личностные особенности самым тесным образом связаны с формой реагирования на стрессор и вероятностью развития негативных последствий. Особую категорию подверженных стрессу составляют люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С одной стороны, состояние здоровья провоцирует постоянное эмоциональное напряжение, а с другой – отсутствуют продуктивные механизмы его снижения. Таким образом, стрессовая ситуация начинает оказывать негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы людей с ОВЗ, у которых усугубляются проблемы со здоровьем. [3, с. 41]

Отдельно в видах стресса выделяют экзаменационный стресс, являющийся одним из причин, которые повышают психическое напряжение у учеников школы и вуза. Ситуация проверки знаний на экзамене превращается в психотравмирующий фактор, который введен в клинической психиатрии при необходимости определить характер психогении и классификации неврозов. В исследованиях последних лет получены данные о том, что юноши с ОВЗ стали чаще поступать в вузы, и экзамен у этих студентов вызывает дополнительное эмоциональное напряжение [3, с. 77].

Выделяют неблагоприятные факторы, которые действуют в период подготовки к экзамену [3, с. 140]: интенсивная умственная деятельность; повышенная статическая нагрузка; крайнее ограничение двигательной активности; нарушение режима сна; эмоциональные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса студентов.

В концепции развития стресса Г. Селье, выделяются три «классические» стадии, которые отражают процесс психологического напряжения, эти же стадии описывают переживания, связанные со сдачей экзаменов [3, с. 141].

На первой стадии мобилизации или тревоги, напряжение продиктовано ситуацией неопределенности, которое связано с ожиданием и подготовкой к экзамену. Период характеризуется психологическим напряжением, сопровождающийся избыточной мобилизацией всех ресурсов организма, что проявляется в учащении частоты сердечных сокращений и общей перестройкой метаболизма.

Вторая стадия (адаптации) начинается с момента, когда студент получил билет и начал подготовку к ответу. Организм может успешно справиться с вредными воздействиями за счет предшествующей мобилизации. При перестройке вегетативной регуляции организма происходит усиленная доставка кислорода и глюкозы к головному мозгу. Но, на таком уровне функционирования

организма, энергия расходуется с избытком и сопровождается усиленной тратой жизненных ресурсов.

Если у организма в течение некоторого времени не получается приспособиться к экстремальному фактору, а резервы его истощаются (например, трудные вопросы в билете или у экзаменатора предвзятое отношение), то наступает третья стадия – истощения.

Фазы развития стресса прослеживаются на длительном временном отрезке – всю сессию, когда симптомы фазы тревоги проявляются в течение зачетной недели, которая предшествует экзаменам. Между вторым и третьим экзаменом обычно наступает вторая фаза (адаптации), а фаза истощения может развиться к концу сессии. Отметим, что на интенсивность развивающейся адаптационной реакции у человека, как правило, влияет не столько характер стрессогенного фактора, сколько личностная значимость действующего фактора. Так, один и тот же экзамен у различных студентов с ОВЗ приводит к разным психофизиологическим и соматическим проявлениям.

Если подробнее рассмотреть экзаменационный стресс как наиболее выраженную форму учебного стресса, то можно отметить, что ожидание экзамена и вызванное этим психологическое напряжение у студентов проявляется в потерях поведения, которые связаны с различными формами психической активности: страх перед экзаменатором или отрицательной оценкой; диффузная, мало обоснованная неопределенная тревога за исход будущего экзамена. Отмечается, что и страх и тревога обуславливают достаточно выраженные вегетативные проявления.

Клинические проявления на экзамене этих невротических реакций [3, с. 142]:

- возникают затруднения в выполнении привычных функций или форм деятельности (например: проблемы с речью, чтением, письмом и др.);

- появляется чувство тревожного ожидания неудачи, которое постепенно набирает интенсивность и сопровождается постепенным торможением в соответствующей форме деятельности или полным ее нарушением. Тревожность относится к негативным явлениям, так как она включает такие проявления как: беспокойство, напряженность, чувство страха перед предстоящим экзаменом, мнительность и т. д. В то же время ученые говорят о некоем оптимальном уровне тревожности, который поможет собрать резервы психики и будет залогом успеха в деятельности.

Необходимо рассмотреть активные способы, которые повысят общую устойчивость человеческого организма. Их можно условно разделить на три группы [3, с. 154]:

Первая группа – способы, которые используют физические факторы воздействия. Отнесем: физическую культуру, закаливание организма, бег трусцой и т.д.

Во вторую группу включают аутогенную тренировку, психотерапию, гипноз.

Третья группа способов повышения общей устойчивости организма связана с применением биологически активных веществ.

Поддерживая оптимальное эмоциональное состояние нужно [3, с. 186]:

- правильно оценивать значимость события;
- необходимо получить достаточно информации (разноплановость) по вопросу, событию;
- предусмотреть запасные отступные стратегии – это должно снизить излишнее возбуждение, уменьшить страх получить неблагоприятное решение, создать оптимальный фон для решения проблемы. При получении отрицательного результата производится общая переоценка значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось». Снижая субъективную значимость события, можно перейти на позиции, которые заранее продуманы, это даст возможность подготовиться к следующему шагу, сохраняя здоровье. Особенно это актуально для студентов с ОВЗ.

Можно выделить четыре основных метода в профилактике стресса с помощью ауторегуляции [3, с. 154]: релаксация, противострессовая «переделка» дня, оказание первой помощи при остром стрессе и аутоанализ личного стресса. Использовать эти методы при необходимости сможет каждый.

В целях оказания психологической помощи студентам с ОВЗ перед сессией в нашем вузе проводятся тренинги по повышению стрессоустойчивости. В задачи тренинга входят:

- Рассмотреть стресс как психофизиологический феномен.
- Определить стрессогенные факторы, которые постоянно или периодически проявляются в различных областях жизнедеятельности.
- Осознать паттерны поведения (маркеры), которые сопровождают состояние стресса.
- Возможность рассмотреть любую проблему с разных сторон, что позволяет участникам расширить спектр альтернативных реакций на ту или иную проблему.

Мы предлагаем один из вариантов тренинга по преодолению стресса на основе арт-методов, которые позволяют студенту с ОВЗ высвободить скрытые энергетические резервы, найти оптимальные способы решения своих проблем и в итоге самоактуализироваться. Применение технологий арт-терапии в образовательном пространстве способствует приобретению новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а так же принятия и понимания окружающих людей.

Упражнение «Блудный заяц»

Цель. Активная разминка.

Время. 10 минут.

Материалы. Не требуются.

Инструкция. Ведущий говорит группе: «Для подготовки к более серьезной работе и теме тренинга, давайте разомнемся. Предлагаю игру «Блудный заяц». В игре есть один ведущий, сначала это

буду я. Основная команда: «Поменяйтесь метами те, у кого...». И называется любой признак, который может объединить хотя бы несколько человек. Те у кого есть этот признак просто меняются местами. Очень важно успеть поменяться местами. Кто не успевает это сделать занимает роль водящего. Задача водящего – успеть сесть на свободный стул, пока играющие меняются местами. В игре запрещено оставаться на месте, если у вас есть названный водящим признак. В этом случае участник автоматически становится водящим. Итак, поменяйтесь местами те, кто в очках!»

Процедура проведения. Группа рассаживается в круг. Один стул тренер разворачивает от центра со словами: «Этот стул не играет». После этого дается инструкция и начинается игра. Когда тренер определяет, что игра завершается, то при выходе в круг водящего, говорит: «Играем в последний раз».

Подводные камни. Сам тренер участвует наравне с остальными, следя за общим эмоциональным фоном. Если участники вялые, тренер подзадоривает их веселыми репликами с игровым веселым настроением.

Рисуночная техника «Мой стресс» [2, с. 67]

Цель. Определение стрессогенных факторов, с которыми участники постоянно или периодически сталкиваются в различных областях жизнедеятельности. Время. 40 минут.

Материалы. Листы А4, цветные карандаши.

Инструкция. Уважаемые студенты! Стресс – относят к абстрактной категории. О нем все говорят, но его никто не видел. Стресс является центральным понятием нашего тренинга, с которым мы будем работать. А эффективная работа возможна только с тем, что отчетливо понимается, осознается. При этом нет такого человека, который хотя бы единожды не испытывал стресса. Каждый из нас часто сталкивался с ним.

У каждого из нас есть свое понимание того, что такое стресс. Мы с вами сейчас:

- попробуем придать ему конкретную художественную форму, т.е. материализуем свой стресс;
- подумаем, какие факторы влияют на возникновение стресса;
- определим показатели, по которым можно понять, что человек находится в стрессовом состоянии.

В течение десяти минут нужно выполнить рисунок, который называется «Мой стресс».

Тренер может сказать участникам, что некоторые из них, возможно, уже сейчас находятся в состоянии, близком к стрессовому, ведь они оказались в ситуации неопределенности, которая для многих людей является стрессовой. Но, из практики можно говорить о том, что чтобы стать эффективным современным специалистом в различных областях, человек должен достаточно уверенно себя чувствовать в подобных ситуациях. Специалист должен иметь способность наладить успешное взаимодействие с факторами неопределенности, которые будут в их деятельности, скорее правилом, чем исключением. На своем рисунке можно нарисовать что-то конкретное или некое образное художественное представление, свое понимание стресса. Я не буду наталкивать вас на какие-либо идеи – это ваше творчество. Не следует спешить, можно подумать какое-то время над тем, что вы чувствуете, и тогда можно приступать к работе. Каждый рисует сам.

Шеринг. Перед тем как обсуждать полученные результаты работы, тренер просит показать по часовой стрелке работы друг другу, чтобы каждый смог познакомиться со всеми рисунками участников, и затем задаются вопросы, которые что-то уточняют. Общие вопросы:

— Кто хочет представить свою работу? Рассказать о том, что изображено на рисунке? Какой он, ваш стресс? На что он похож?

— Ваше отношение к нему: он вам нравится, симпатичен (чем?), не нравится (что в нем не нравится), вы его боитесь и т. п.?

— Где вы на этом рисунке? Ваше взаимодействие со своим стрессом (боритесь с ним, противостояте ему, убегаете от него, стресс овладел вами, вы в стрессе, вы приручили свой стресс, вы подружились с ним, он вам безразличен)?

— Нарисованы ли факторы, которые влияют на возникновение стресса? Какие они?

— Изображены ли на рисунке показатели, которые определяют наличие состояния стресса? Каковы они?

— Что можно определить в качестве результата вашего взаимодействия со стрессом?

Тренеру нужно спросить, какие есть вопросы к участнику. На этапе рефлексии тренер вместе с участниками формирует «сухой остаток».

В завершение этой процедуры тренер предлагает участникам вывесить на стену (доску) свои рисунки, чтобы к ним можно было обращаться в процессе занятия.

Упражнение «Решение сказочных задач» [1, с. 78].

Цель. Стимулировать процесс мыслительной деятельности, направив его на разрешение трудной жизненной ситуации. Время. 30 минут.

Материалы. Сказочные задачи.

Инструкция. Вам будут предложены сказочные задачи, в которых герои попадают в затруднительные ситуации. На эти задачи нет и быть не может единственного верного ответа. Равно, как нет и неправильного. Любое предложенное решение верно априори.

«Трудный путь пришлось пройти Ивану-царевичу, чтобы найти невесту свою Василису, которую похитил злой Кощей Бессмертный. Нашел, в конце концов, Иванушка мрачный замок Кощея, да вот беда, окружает замок огненная река. Как же перебраться Иванушке через эту реку?»

«Подъехал богатырь Илья-Муромец к распутью трех дорог и увидел на нем огромный камень. На камне было написано: «Направо пойдешь — коня потеряешь. Налево пойдешь - сам погибнешь. Прямо пойдешь – ничего не найдешь». Какую из трех дорог выбрал Илья-Муромец? Почему он выбрал именно ее?»

«В сказочном королевстве есть страна злобных троллей. Вредные они и никого не пропускают через свои земли. Но принцу обязательно нужно пройти через их страну. Как ему это сделать?»

Шеринг. Ответить на вопросы:

– Можно ли назвать предложенные ситуации – стрессовыми? Почему?

– Какое из предложенных решений тебя удивило? С каким из вариантов ты не согласен? Почему?

– Какой результат встречи героя со стрессовой ситуацией? Как проявляется отрицательный, как – положительный?

– Что нового ты узнал о себе? О путях преодоления стрессовых ситуаций?

Упражнение «Подарок» (завершение работы).

Цель. Расширение эмоционально-положительного опыта, открытие внутренних ресурсов.

Инструкция. Сейчас каждый из вас имеет возможность сделать другому подарок. Нужно представить, что это будет, а это должно быть что-то очень важное и очень нужное тому, кому вы его хотите подарить. Подарок показывается с помощью рук (невербально) и передается тому, кому он предназначен. Важно чтобы, подарки получили все. Лучше, когда выполняют это упражнение по кругу.

В конце тренинга ведущий может предложить выгадать карточку из набора психологических карт «Сокровищница жизненных сил» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, в которой будет дано описание жизненной силы, помогающей подготовиться и преодолеть стрессовую ситуацию. По завершению тренинга, участники делятся впечатлениями, эмоциями.

Вывод. Стресс является неотъемлемой частью человеческой жизни. Во время экзаменационной сессии у студентов с ОВЗ проявляются физиологические нарушения: ощущается пустота в глубине желудка, повышается раздражительность, возникает бессонница. Необходимо проводить профилактическую работу, которая поможет осознать факторы, приводящие к негативным эмоциональным состояниям, и приведет к повышению стрессоустойчивости в трудных ситуациях.

Аннотация. В статье рассмотрен экзаменационный стресс как фактор, вызывающий психическое напряжение у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Предложен тренинг по преодолению стресса у студентов на основе арт-методов.

Ключевые слова: стресс, экзаменационный стресс, студенты, тренинг, арт-методы.

Annotation. In the article the exam stress as a factor that calls the mental stress among students with disabilities. Offered training to overcome stress in students based on art techniques.

Keywords: stress, examination stress, students, training, art techniques.

Литература:

1. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя./О.Н. Капшук. – Ростов на/Д.: Феникс, 2009. – 221 с.
2. Колошина Т.Ю., Трус А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. – СПб., 2010. – 189 с.
3. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб., 2012. – 256 с.

УДК:377

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Березюк Ирина Сергеевна

инженер кафедры социальной работы и социальной антропологии
Институт социальных технологий и реабилитации
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
г. Новосибирск

Постановка проблемы. По данным Комплексного наблюдения условий жизни населения, проведенного Федеральной службой государственной статистики в 2016-2017 годах, среди работающих инвалидов и лиц с ОВЗ 49,3% выполняют основную работу не соответствующую полученной специальности [2, с. 172]. Среди основных причин данной ситуации можно выделить отсутствие профессиональной мотивации, которая должна формироваться еще на стадии обучения в вузе. Таким образом, можно говорить об актуальности изучения всех аспектов процесса формирования профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Цель статьи заключается в анализе основных инструментов формирования профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Изложение основного материала исследования. Перед вузом стоит задача не только передать студенту набор определенных знаний, умений и навыков, но и сформировать из них систему, которая

обеспечит студенту понимание содержания своей профессиональной деятельности, ее значимости и возможностей, что лежит в основе профессиональной мотивации. Под профессиональной мотивацией стоит понимать систему различных инструментов и процессов, стимулирующих студента к изучению будущей профессиональной деятельности [1, с. 80].

В рамках развития инклюзивного образования построение профессиональной мотивации приобретает особую актуальность поскольку обучающийся с инвалидностью и ОВЗ зачастую рассматривает профессиональное образование как возможность удовлетворить потребность овладения трудовыми навыками или навыками самообслуживания. Кроме того, часть таких студентов посещает вуз с целью расширения своей социальной сети или рассматривают высшее образование как альтернативную форму занятости. В связи с этим все ресурсы вуза могут рассматриваться как элементы профессиональной мотивации студентов.

Рассмотрим основные инструменты формирования профессиональной мотивации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях вуза:

1. Учебные дисциплины. Это первичный и основной механизм, посредством которого студент познает содержание будущей профессиональной деятельности, анализирует отдельные ее аспекты, формирует теоретическую и практическую базу компетентности. Значительную роль в рамках реализации данного инструмента играет профессорско-преподавательский состав вуза. Раскрывая содержание учебной дисциплины, преподаватель должен определить для студентов ее место и роль в их профессиональной деятельности: каким образом специалисты могут применять данные знания в рамках выполнения своих рабочих функций. Если студент не понимает смысла изучения конкретной дисциплины, не видит возможности ее использования в своей профессии, его мотивация снижается, следовательно, ухудшается и качество обучения. Зачастую работая в инклюзивной группе, преподаватель ориентируется на общие возможности студентов, игнорируя индивидуальные особенности лиц с ОВЗ и инвалидов. В результате этого, такой обучающийся склонен определять, что для него применение тех или компетенций не доступны или имеют определенные ограничения в использовании. Следовательно, преподавателю необходимо выстраивать все занятия таким образом, чтобы показать студенту с ОВЗ все его перспективы в рамках конкретной дисциплины и всей профессии в целом.

2. Практика. Учебная и производственная практики в образовательном процессе играют немаловажную роль с точки зрения формирования профессиональной мотивации, ведь именно участвуя в практике у студента появляется возможность увидеть возможные профессиональные траектории. Для обучающегося с ОВЗ и инвалидностью зачастую практика сводится к выполнению формальных требований, поскольку его воспринимают как неспособного выполнить все задания в полном объеме, что развивает иждивенческую позицию студента. Кроме того, не все организации готовы принимать студентов с ОВЗ на практику, т.к. не могут обеспечить все требуемые технические, инфраструктурные и содержательные условия. Таким образом, для вуза формируется дополнительная задача: поиск организаций, готовых и способных выступать в качестве площадки для прохождения практики в полном объеме и содержании студентами с ОВЗ и инвалидностью.

3. Научная деятельность всегда являлась одним из основных направлений реализации потенциала студента. Участвуя в научной деятельности студент получает возможность более глубоко проанализировать содержание своей профессиональной деятельности, увидеть варианты применения своих знаний в развитии теоретических и/или практических направлений своей профессии. При этом для студентов с ОВЗ и инвалидностью такая деятельность приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает включенность в активный познавательный процесс. Однако многие научные руководители избегают работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью в силу многих причин, среди которых можно выделить неумение выстраивать коммуникацию с учетом ограничений студента.

4. Профориентационная деятельность. Зачастую под профессиональной ориентацией многие понимают деятельность, связанную с определением учебного заведения и направления подготовки, опираясь на состояние и требование рынка труда, авторитетность вуза и престиж профессии, личные желания и мнение окружающих (родителей, друзей, общества в целом). При таком подходе профориентация завершается на этапе поступления студента в вуз, однако, такое ограниченное понимание препятствует выполнению задач профориентации – формированию объективного понимания содержания профессии, определению своих профессиональных мотивов и притязаний. В связи с этим профориентация является непрерывным процессом на протяжении всего обучения студента в вузе, охватывая все виды деятельности студента, в том числе и внеучебную деятельность. При этом организовывая профориентацию в вузе необходимо учитывать индивидуальные особенности и ограничения всех студентов.

Представленный перечень инструментов не окончательный и может быть дополнен общественной деятельностью, студенческим самоуправлением, творческой и спортивной деятельностью и т.д. Но опираясь даже на выделенные четыре инструмента можно говорить о создании модели формирования профессиональной мотивации в вузе.

Выводы. Таким образом, вопрос развития профессиональной мотивации студентов с ОВЗ и инвалидностью является актуальным для изучения и в рамках развития системы инклюзивного образования. Современная высшая школа нуждается в действующей и адекватной модели

профессиональной мотивации студентов, что также будет отвечать и требованиям современного рынка труда.

Аннотация. В статье автор рассматривает основные инструменты формирования профессиональной мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе. Данные инструменты рассмотрены с точки зрения перспективы и ограничений их применения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная мотивация, профессиональное образование.

Annotation. In article the author considers the main instruments of formation of professional motivation of students with limited opportunities of health and disability in higher education institution. These tools are considered from the point of view of prospect and restrictions of their application.

Keywords: inclusive education, professional motivation, professional education.

Литература:

1. Беляева Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 80-83. – URL <https://moluch.ru/archive/80/13783/> (дата обращения: 06.04.2018).

2. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2017: С69Стат.сб. / Росстат – М., 2017. – 332 с.

УДК 378. 091. 31–044. 337

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова Елена Виталиевна
заведующий отделом реабилитации
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
г. Луганск

Постановка проблемы. Демократические преобразования, происходящие в современном обществе, обусловили изменения в отношении государства к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости более широкой интеграции этих людей в социум. Одним из институтов социума являются образовательные учреждения, и частности школа.

Целью данной статьи является раскрытие практических наработок в процессе внедрения инклюзивного образования в учебный процесс.

Изложение основного материала исследования. Инклюзивная школа – это, прежде всего, демократическая школа, в которой прививают уважение ко всем людям, невзирая на физические недостатки у некоторых из них, к стилю их жизни. На первой ступени она призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее потенциала, формирование умения и желания учиться. На второй – закладывается прочный фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, необходимой выпускнику для полноценного включения в жизнь общества. Таким образом, педагогика и практика предпринимает шаги, направленные на изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство.

Однако на этом пути встречается немало трудностей.

Во-первых, они связаны с подготовкой квалифицированных кадров. Требуется специальная подготовка будущих учителей и переподготовка настоящих к осуществлению инклюзивного обучения, так как традиционное содержание профессионального образования **не нацелено на формирование** у педагогов массовой школы инклюзивной компетентности [1;6].

Во-вторых, далеко не у всех педагогов сформирован мотивационный компонент – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного образования (глубина личностной заинтересованности).

В-третьих, отсутствие разработанных адаптированных программ, в которых предусматривается индивидуальная траектория образования.

В-четвертых, не все родители нормально развивающихся детей согласны на совместное обучение своего ребенка с теми детьми, которые «внешне не похожи» на их собственного. Здесь не принимается во внимание даже имеющийся у этих детей богатый внутренний мир и большое человеческое достоинство.

В-пятых, сами здания общеобразовательных массовых школ не готовы принять в свои стены учащихся, нуждающихся в специальных приспособлениях для их мобильности.

Решать эти и другие проблемы нужно одновременно. Однако опыт инклюзивного образования уже имеющийся показывает, что первостепенной задачей и стратегической целью профессионального образования является **формирование инклюзивной компетентности** у педагогов как составляющей их профессиональной компетентности.

В настоящее время в отечественной педагогике сложился компетентностный подход в сфере общего и профессионального образования в связи с переходом на новые образовательные стандарты,

отличающиеся от предыдущих компетентным подходом. Этой проблемой занимались многие современные ученые, психологи и педагоги (Е.Я. Коган, А.А. Пинский, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин и Хафизулина, др.) [2;5].

Исследователи отмечают, что в качестве цели и результатов обучения данный подход определяет формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшей профессиональной деятельности специалиста как компетентность.

Компетентность в области инклюзивного образования предполагает наличие у педагога способности осуществлять профессиональные функции, учитывая разные образовательные потребности учащихся, создавая условия для их развития и саморазвития в условиях инклюзии [3].

Важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является изменение профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей. Эта проблема становится первичной. В контексте общей профессиональной компетентности педагога необходимо формировать его гуманистическую жизненную позицию, определяющую профессиональную ориентацию, а также тип поведения в профессиональной деятельности.

В связи с этим, с одной стороны, важно включение в содержание университетского курса сведений по вопросам инклюзивного образования, с другой стороны, на практических и семинарских занятиях необходимо формировать профессиональные компетенции работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности [4]. Это значит, что инклюзия влечет за собой изменения и в модификации и в содержании педагогической подготовки, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов решения возникающих проблем, одной из которых является формирование инклюзивной компетентности в условиях информационно-образовательной среды вуза.

Для решения поставленной задачи нами был разработан курс «Теоретические и практические основы инклюзивного образования», который был внесен в учебный план на 2016-2017 уч. год, состоящий из 3 зачетных единиц – 72 часа, и который преподавался на 1 курсе магистратуры специальности «Адаптивная физическая культура для лиц с ОВЗ». А также на 1 курсе той же специальности в институте последипломного образования. А на 4 курсе дневной формы обучения той же специальности была разработана и внедрена в учебный процесс дисциплина «Основы инклюзивного образования». Данная дисциплина содержит теоретические вопросы и практические задания.

Цели дисциплины – ознакомить студентов с базовыми положениями теории инклюзивного и интегрированного обучения, понятийным аппаратом, научными и методологическими положениями, выделить схемы моделирования и дать представления об интегрированном обучении как важном социокультурном феномене общего и специального образования.

Задачи:

– сформировать целостное представления об инклюзивном обучении как неотъемлемой части общего и специального образования;

– раскрыть социокультурную сущность инклюзивного обучения, ознакомить студентов с теорией и практикой его становления;

– показать роль инклюзивного обучения в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дать представление о специальных образовательных возможностях таких детей в сравнении с обычными,

– ознакомить студентов с системой образовательных услуг, представляемых ученику в процессе инклюзивного обучения;

– сформировать предпосылки профессионального мировоззрения будущих учителей.

Изучались такие темы, как:

– Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза.

– Использование информационных технологий в процессе формирования и инклюзивной компетентности учителя основ здоровья в условиях информационно-образовательной среды вуза»

– Технологии дифференцированного преподавания основ здоровья в условиях инклюзивного обучения.

На практических занятиях студенты готовили доклады, презентации, в рамках дисциплины проводились круглые столы, семинары. Студенты проводили «аудит доступности» различных социальных объектов нашего города.

Также акцентировалось внимание на использовании дистанционного и электронного обучения, рассматривались все + и – такого образования именно в инклюзии.

Уделяли внимание духовно-нравственному вопросу в подготовки будущих педагогов для инклюзивного образования, формированию у них ценностных установок.

Изучались этические нормы и принципы коммуникации с людьми с ограниченными возможностями здоровья, формировалась инклюзивная культура студентов.

Изучалась нормативно-правовая база инклюзивного образования.

До начала данной дисциплины, мы провели анкетирование студентов, на предмет сформированности инклюзивной компетентности. Анкета состояла из 34 вопросов, на которые респонденты должны были ответить Да или Нет.

Обработав данные анкетирования, мы получили результаты, говорящие о практически полном отсутствии у студентов знаний о людях с ограниченными возможностями, о их проблемах. Студенты

показали неготовность работать в сфере образования детей с инвалидностью. Мы выявили отсутствие мотивации к работе с такой категорией людей. Не сформированными оказались и духовно-нравственные установки студентов. Более 78% студентов даже не представляли, как такая категория людей обучается, социализируется и адаптируется в наш социум.

После окончания изучения дисциплины проведя повторное анкетирование мы получили совершенно другие данные. Студенты на вопросы ответили положительно более чем на 80%. Появилась готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, готовность обучать, воспитывать таких детей. Сформированные знания, умения и навыки применялись в процессе педагогической практики в инклюзивном учебном заведении «Новое поколение».

В результате изучения данной дисциплины можно говорить о частично сформированной инклюзивной компетентности студентов.

Но на наш взгляд, еще многое надо изменить в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, ведь наш вуз выпускает учителей-предметников, которые будут работать в инклюзивных учебных заведениях.

Поскольку ст. 78 закона «Об образовании» ЛНР провозглашает инклюзивное образование в нашей республике нам необходимо выпускать в профессиональную среду специалистов, с сформированной инклюзивной компетентностью, готовых работать в условиях инклюзии [6].

Хотелось бы добавить, что при реализации идей инклюзии в нашем обществе, мы не должны целиком и полностью опираться на американскую и европейские модели инклюзии, а строить свою отечественную модель, с опорой на классиков нашего специального коррекционного образования, не отменяя многолетние традиции нашего специального образования, поскольку истоки инклюзивного образования в сегодняшнем представлении заложены в специальном (коррекционном) образовании. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение детей с обучением детей с нормальным психофизическим развитием.

Выводы. Резюмируя можно сказать, что улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья через реализацию инклюзивных подходов в образовании и создание отечественной модели организации инклюзивного образования, по нашему мнению, предполагает:

- получение качественного образования, являющегося фактором будущей социальной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда;
- создание в общеобразовательной школе специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей-учеников школы;
- обучение в условиях общих классов массовой школы, с предоставлением ученику необходимой педагогической поддержки.
- обретение опыта позитивного социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- формирование в сообществе социальных навыков по оказанию поддержки детям и взрослым из социально уязвимых групп, что делает все общество в целом более устойчивым и сплоченным.

Идея инклюзивного обучения получает наибольшее распространение там, где это происходит в контексте развития образовательной политики государства. Инклюзия сопряжена с реформой образования в целом. Она является тем необходимым условием, при котором становится возможным получение образования всеми.

Аннотация: в статье рассматривается практический аспект процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Инклюзивное образование ставит перед высшей школой задачи, связанные с подготовкой высококвалифицированных кадров, со сформированными профессиональными компетентностями, одной из которых и является инклюзивная. Рассмотренная в статье программа подготовки кадров для инклюзивного образования может использоваться в вузе.

Abstract: The article deals with the practical aspect of the formation process of the inclusive competence of students in the information educational environment of the University. Inclusive education puts the higher school tasks related to the training of highly qualified personnel, with the formed professional competences, one of which is inclusive. Discussed in the article the training programme for inclusive education can be used in high school.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, студенты, лекции, практические занятия, нормативно-правовые документы, методы обучения.

Key words: inclusion, inclusive education, students, lectures, practical exercises, legal documents, methods of teaching.

Литература:

1. Борисова Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. М.: РООИ «Перспектива», 2009. 127 с.
2. Закон ЛНР «Об образовании» от 30.09. 2016г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/>
3. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007. 226с.

4. Применение информационных и коммуникационных технологий в образовании людей с особыми потребностями: специализированный учебный курс / ИИТО ЮНЕСКО: под ред. А. Эдвардса. Пер. с англ. Н. Токаревой. – М.: ИД «Обучение–Сервис», 2008. – 312с.

5. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006.

6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf

7. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

УДК 37.022

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ТьюТОРОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Безыизвестных Екатерина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий
обучения и непрерывного образования
Институт педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО
«Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск

Постановка проблемы. В контексте модернизации педагогического образования РФ все более актуальными становятся реализация инклюзивного образования, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузах.

Федеральные университеты не в полной мере используют ресурсы электронной информационно-образовательной среды для развития тьюторских практик, что наиболее актуально для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Осуществление практик тьюторского сопровождения субъектами образовательного процесса с использованием объектов информационно-образовательного пространства требует иных компетенций педагогов, формирования и развития ИКТ-компетентности.

Многие педагоги-тьюторы не обладают необходимыми компетентностями для реализации эффективной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде, не используют современные онлайн-инструменты в своей работе. В связи с чем подготовка будущих педагогов-тьюторов требует изменений не только в содержании отдельных модулей традиционных дисциплин и включении новых дисциплин в основную образовательную программу, но и методике обучения, которая должна базироваться на формировании и развитии профессиональных компетенций с использованием современных педагогических технологий тьюторского сопровождения, в том числе электронного портфолио.

Цель статьи заключается в раскрытии основных особенностей использования технологии электронного портфолио для личностного и профессионального развития педагога, построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и тьюторского сопровождения с учетом требований к реализации инклюзивного образования и электронного обучения в образовательном пространстве федерального университета.

Изложение основного материала исследования. Оказание помощи, поддержки обучающимся, создание условий для их саморазвития ученые определяют термином «тьюторство» (Т.М. Ковалёва, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.).

В современных условиях идет процесс развития института тьюторства, разрабатываются новые педагогические и управленческие средства (О.И. Генисаретский, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, П.Г. Щедровицкий и др.), основанные на позиционном самоопределении и возможностях организации тьюторского сопровождения инновационной деятельности педагогов в условиях непрерывного образования.

В Красноярском крае имеется опыт использования практик тьюторства на различных ступенях обучения, реализуется Концепция развития инклюзивного образования [1]. Профессиональное сообщество, реализующее тьюторские практики, отмечает целесообразность включения ресурсов цифровой образовательной среды для участников образовательного процесса. По статистическим данным в Красноярском крае насчитывается около 4,5 % детей с ОВЗ [1]. В соответствии с Планом мероприятий (дорожная карта) СФУ [2] удельный вес услуг, предоставляемых инвалидам с сопровождением тьютора от общего количества предоставляемых услуг, увеличится от 0% на момент 2015 года до 25% на 2030 год.

Традиционно принято выделять следующие преимущества электронного обучения:

- повышение качества обучения (формирование современного учебно-методического контента; повышения эффективности реализации и качества содержания образования; внедрение современных образовательных технологий, в т.ч. для реального вовлечения обучающихся в образовательный процесс);
- быстрая обновляемость контента (непрерывная актуализация образовательного материала);
- позиционирование университета в российском и международном академическом пространстве;
- привлечение потенциальных студентов: обучение совмещающих учебу, работу и научные исследования, поддержка виртуальной академической мобильности, обучения лиц с ОВЗ и др.;
- повышения ресурсоэффективности (оптимизация времени НПП, сокращение потребности в аудиторном фонде, увеличение доходов от увеличения контингента обучающихся из удаленных регионов) [3]

Далее обратимся к опыту Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (ИППС СФУ). С 2008 года в ИППС СФУ технология электронного портфолио (е-портфолио) используется для подготовки будущих педагогов на уровне бакалавриата и магистратуры.

С 2015 года в рамках запуска нового профиля подготовки «Тьютор» (пока единственный бакалавриат в РФ по данному профилю) по образовательной программе 44.03.01 Педагогическое образование была спроектирована и внедрена в образовательный процесс модульная дисциплина «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии».

Актуализировался потенциал технологии е-портфолио, связанный со спецификой направлений их деятельности:

- целеполагание;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории;
- инициирование рефлексии;
- оценивание образовательных результатов, полученных в вузе и за его пределами;
- развитие профессиональных и личностных качеств.

В соответствии с учебным планом данная дисциплина изучается будущими педагогами-тьюторами на первом курсе в первом и втором семестрах обучения с веб-поддержкой и использованием электронного обучающего курса. В первом семестре обучения студенты создают профили е-портфолио с помощью различных ресурсов электронной информационно-образовательной среды университета: на официальном сайте института [4] и электронного сервиса «Мой СФУ» [5]. В течение всего периода обучения бакалавры публикуют в е-портфолио образовательные достижения по различным дисциплинам, результаты прохождения разных видов практик (отчеты и дневники практик, видеоролики, фото и видеоматериалы), ресурсные карты, проекты индивидуальных образовательных траекторий.

К основным принципам реализации данной дисциплины можно отнести следующее:

- концепция уровневости и непрерывности образования в использовании технологии е-портфолио (портфолио дошкольника, ученика начальных классов, обучающегося основной школы, выпускника средней школы, студента ВУЗа);
- планирование и формулирование образовательных результатов в рамках изучения каждого модуля и по всей дисциплине;
- включенность и оценивание промежуточных и итоговых результатов по учебной практике с первых недель обучения;
- использование многоуровневых процедур и различных видов оценивания образовательных результатов формального и неформального образования (входящая диагностика, взаимооценивание, экспертная оценивание, самооценивание);
- активное использование интерактивных форм обучения в аудиторной и электронной средах (деловые игры, семинары, форумы, групповые формы работы, презентации).

Дисциплина «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии» основана на модульном принципе обучения с учетом практико-ориентированном и системно-деятельностном подходах. Она включает как традиционные («Введение в е-портфолио», «Е-портфолио: продукт или процесс?»), так и профессионально-ориентированные модули («Е-портфолио в профессиональной деятельности тьютора», «Построение индивидуальных образовательных траекторий средствами е-портфолио» и др.).

Спецификой реализации дисциплины «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии» является использование авторской методики формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов-тьюторов, опирающаяся на модель смешанного обучения, с поддержкой электронного обучающего курса, размещенного в системе электронного обучения СФУ. Метод смешанного обучения в различных исследованиях называют опосредованным обучением («mediated Learning»), гибридным обучением («hybrid instruction»), «перевернутым классом» («flipped classroom»), web-поддержкой инструкции («web-assisted instruction») или web-расширением инструкции («web-enhanced instruction») и др.

Выводы. Использование технологии е-портфолио в ИППС СФУ при подготовке студентов педагогического бакалавриата – будущих тьюторов представлено в виде новых методологических решений в контексте модернизации образования и непрерывного обучения в течение всей жизни с

учетом реализации инклюзивного образования и электронного обучения. Реализованная модель подготовки обеспечивает подбор и разработку практических инструментов для оценки динамики освоения профессиональных компетенций будущими тьюторами, формирования их ИКТ-компетентности. Кроме того, данная модель позволяет осуществлять рефлексию собственных достижений, выявлять имеющиеся дефициты и, в соответствии с этим, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, планировать дальнейшее профессиональное развитие. Перспективами для дальнейших исследований может стать разработка новой образовательной сетевой магистерской программы по подготовке педагогов-тьюторов, реализованная на базе ИППС СФУ.

Аннотация. В статье представлен опыт использования технологии электронного портфолио при подготовке бакалавров – будущих педагогов, профиль «тьютор» в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета. Описаны основные требования к обучению будущих педагогов-тьюторов в контексте реализации инклюзивного образования, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Определена актуальность формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов – тьюторов средствами электронного портфолио.

Ключевые слова: e-портфолио, тьюторское сопровождение, бакалавриат, педагогическое образование, электронное обучение, инклюзивное образование, ИКТ-компетентность.

Annotation. The article presents the outcomes of using electronic portfolio technology in training of Bachelors majoring in Tutoring at the School of Education, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University. The basic requirements for training of future teachers in the context of the implementing inclusive education, e-learning and distance learning technologies are described. The relevance of ICT Competence for future teachers by means of e-portfolio is defined.

Keywords: e-portfolio, tutor's support, Bachelor's degree, pedagogical education, e-learning, inclusive education, ICT Competence.

Литература:

1. Концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017-2025 годы <http://www.krao.ru/files/fck/File/Holina/258-ug.pdf>.

2. План мероприятий (дорожная карта) СФУ по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставлении на них услуг. <https://cloud.mail.ru/public/8vyx/KNFMZhFdm>.

3. Соловьев М.А., Качин С.И., Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Стратегии развития электронного обучения в техническом вузе [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2014. № 6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategii-razvitiya-elektronnogo-obucheniya-v-tehnicheskom-vuze>.

4. Электронные портфолио бакалавров, опубликованные на официальном сайте Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета <http://ipps.sfu-kras.ru/students>.

5. Электронный сервис «Мой СФУ» для студентов и аспирантов, преподавателей и сотрудников СФУ. <https://i.sfu-kras.ru/>.

УДК: 37.5

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Быкова Анна Анатольевна,
студентка 2 курса магистратуры
кафедры коррекционной педагогики
Академия педагогики и психологии ЮФУ
г. Ростов-на-Дону

Научный руководитель: Володина Инна Сергеевна,
кандидат психологических наук
Академия педагогики и психологии ЮФУ
г. Ростов-на-Дону

Постановка проблемы. Создание специальных образовательных условий является непременным фактором успешного обучения детей с РАС на базе общеобразовательной школы. Относительная молодость инклюзивного процесса в нашем государстве заставляет уделять особое внимание созданию таких условий в образовательном пространстве.

Целью статьи является рассмотрение примеров организации обучения, а так же созданию специальных образовательных условий, в одной из школ г.Ростова-на-Дону.

Изложение основного материала исследования. На протяжении последних нескольких лет с момента поправки к закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, согласно статье 5 которого все дети вне зависимости от состояния здоровья, уровня интеллекта и особенностей поведения имеют право на получение качественного образования, аутизм активно

изучается с точки зрения реализации образовательного процесса. Педагоги и психологи проводят постоянную работу по коррекции РАС и обучению детей на спектре, развитию всех сфер их личности в условиях инклюзии, а так же их социализации, что имеет огромное значение, в силу особенностей, специфических именно для аутизма, для будущей реализации и включенности в реалии общества для этой категории особых детей. Основные принципы создания специальных условий образования для младших школьников с РАС мы рассмотрим в данной статье.

Говоря об организации обучения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы, мы считаем необходимым выделить ряд характерных для РАС черт, которые препятствуют развитию когнитивных функций. Мы хотели бы подчеркнуть погруженность ребенка в свой внутренний мир и отсутствие интереса к внешнему как одно из наиболее ярких проявлений нарушений аутистического спектра.

Вопрос о мотивации является одним из основополагающих при изучении познавательных особенностей детей с РАС. Сфера и границы их устремлений могут быть разными от полного равнодушия к окружающему миру, до безмерной поглощенности некоторыми объектами жизни.

Развитие познавательных функций в случаях с РАС искажено. Будучи сложным вариантом дизонтогенеза[1], искаженное развитие подразумевает неравномерность психического развития, включая регрессы, неустойчивость, фиксации, скачки в развитии, не совпадающие по времени с традиционными возрастными кризисами[2,86].

Дети с РАС нуждаются в огромной помощи со стороны взрослых для достижения максимально возможного уровня коммуникативных и познавательных функций, стимул для развития которых лежит зачастую вовне – в специально организованной деятельности родителей, педагогов и врачей.

В современной практике принято выделять четыре группы особых образовательных потребностей, в той или иной степени присущих детям с РАС:

- 1) организация образовательного процесса;
- 2) преодоление трудностей в развитии, социализации и адаптации;
- 3) адаптация содержания основной общеобразовательной программы;
- 4) адаптация способов «подачи» учебного материала [3,4].

Мы подробно остановимся на примерах учета первых двух групп образовательных потребностей, но здесь мы считаем необходимым уточнить, что все эти группы важно учитывать при построении образовательного маршрута детей с РАС.

Условия, в которых реализуется обучение аутичного ребенка, должны полностью отвечать его образовательным нуждам, стимулировать и мотивировать его познавательную активность, являться платформой для развития коммуникативных функций, а так же гармонизировать эмоционально-волевую сферу. Создание таких условий требует огромного внимания со стороны специалистов.

В качестве примера мы приведем работу с ученицей 2 класса одной из школ Ростова-на-Дону, обучающейся индивидуально с частичным посещением общеобразовательных уроков, Алисой (все имена детей изменены). Индивидуальные занятия девочки проводит педагог с участием тьютора. На данном примере мы увидим, как переключение внимания на движение и дыхание способствует развитию умения сосредотачиваться и самоконтроля. Формирование учебного поведения занимает достаточно долгий, в зависимости от особенностей личности ребенка, период, и очень важно уже на начальном этапе педагогу владеть методами и приемами коррекции негативного поведения, а так же не только быть готовым и уметь реагировать на стереотипичные проявления, но иногда даже использовать их в коррекционной работе.

На первых этапах обучения Алисе с огромным трудом давалось усидеть за партой в течение сорока минут индивидуального урока, она рассеивала свое внимание и проявляла негативное поведение уже через 7-10 минут урока. Мы заметили, что в моменты подступающей усталости Алиса начинала активнее двигаться за партой, болтание ногами под столом стало для нас первым сигналом того, что время продуктивной работы для девочки подходит к концу. В моменты, когда внимание ученицы начинало рассеиваться, мы предлагали ей встать из-за стола и выполнить цикл в 10 приседаний. Это была игра, параллельно с которой мы закрепляла навыки прямого и обратного пересчета в пределах 10-ти. После цикла приседаний, предупреждающих проявления негативизма, Алисе стало намного проще возвращаться к обучению, чем после уже начавшегося категорического отказа от учебной деятельности (девочка сползала по стулу, смеялась или же плакала, разбрасывала принадлежности, лежащие на парте).

По прошествии нескольких недель мы стали предлагать Алисе самостоятельно оценить свое состояние при малейших проявлениях усталости, задавая девочке вопрос: «ты будешь приседать или ты будешь заниматься?». Алиса давала нам разные ответы, иногда предпочитая физическую разгрузку урочной деятельности. На данный момент мы можем говорить о том, что Алисе удается на протяжении всего урока сохранять концентрацию на обучении, однако мы продолжаем использовать различные кинезиологические упражнения, регулирующие дыхание. На данный момент при малейших признаках беспокойства, связанного с утомлением, мы используем дыхательную гимнастику, упражнение, в котором Алисе предлагается сделать вдох носом и выдуть воздух ртом со сложенными в трубочку губами. Несколько циклов такого дыхания успокаивают ребенка и позволяют продлить продуктивную работу на уроке на 7-10 минут.

Таким образом, не меняя привычную обстановку классной комнаты, и не внося в нее никаких

элементов, мы организовываем коррекционную работу, в частности по развитию внимания, умению концентрироваться на учебном процессе через физическую работу, через работу с телом ребенка, которое первым и сигнализировало нам о подступающей трудности. Сейчас мы можем говорить, что по прошествии нескольких месяцев мы сумели значительно увеличить длительность периодов продуктивной работы и уменьшить проявления негативизма за счет того, что предупреждали его проявления переключением внимания ребенка, придавая двигательной активности Алисы осмысленность и концентрируя сознание девочки на движении, через которое она «уходила» от обучения и на дыхании, которое при проявлении смеха и плача также сбивалось, что вызывало особое состояние у девочки.

Следующая группа образовательных потребностей, которую мы рассмотрим, связана с преодолением трудностей социализации и адаптации детей с РАС. Непременным условием для возможности их преодоления является создание атмосферы дружественного принятия в пространстве общеобразовательной школы для ребенка с расстройствами аутистического спектра, обладающим сложностями в коммуникации.

В качестве примера работы по развитию коммуникативных возможностей мы приведем опыт построения коррекционной деятельности для ученика 3-го класса, обучающегося по индивидуальной программе. Максим обладает большими способностями в познавательной сфере, его умение концентрироваться, сосредотачиваться на процессе обучения, а так же его математические способности превышают средние показатели у его сверстников. Однако огромной трудностью для этого ученика является само посещение школы и нахождение в социальном пространстве. На данный момент Максим обучается индивидуально, и одной из задач его педагогов является возможность частичного посещения уроков в регулярном классе для этого ученика, а так же подготовка к обучению в средней школе, где каждый учитель ведет свой отдельный предмет, что значительно затрудняет обучение ребенка с нарушенной коммуникацией.

На первом этапе работы по развитию коммуникативных навыков Максима, специалистами (педагог, психолог, тьютор) регулярно создавались ситуации, в которых мальчик под нашим руководством мог знакомиться и учиться здороваться с другими детьми и с учителями школы. После первого года обучения Максим не только стал узнавать и приветствовать сверстников и педагогов, но и спокойно воспринимать ситуации, прежде вызывавшие эмоциональное напряжение, например, пребывание в раздевалке, в коридоре вместе с другими детьми, походы в столовую на перемене.

Следующим этапом была организация школьным психологом групповых занятий по развитию познавательной и коммуникативной сфер, на которые приглашались другие ученики с ОВЗ, обучающиеся в школе, уже знакомые Максиму. Задача психолога и сопровождающего на данном этапе – помочь мальчику принять не только собственное нахождение в группе детей, но и принять условия группы, соблюдать очередность в выполнении ряда заданий (прохождения по сенсорной дорожке) и участвовать в играх на взаимодействие (передача из рук в руки тактильных мешочков с одновременным названием предметов из той или иной категории).

В данный момент мы ведем работу с Максимом по его подготовке к обучению в средней школе. Здесь важно не только знакомство с разными преподавателями, но и постепенное подключение разных специалистов к обучению Максима. Сейчас ученику очень трудно принять, кто-то кроме его ведущего преподавателя как учителя. Мы выбрали отдельный учебный день, когда с Максимом проводит занятие учитель по ИЗО, который ведет этот предмет у других учеников, обучающихся в общеобразовательном классе начальной школы. В этот день других занятий у мальчика нет, поскольку для него общение с двумя педагогами в один день требует слишком сильного эмоционального напряжения. Таким образом, следующим шагом в организации работы по развитию коммуникативной сферы Максима, а так же его социальной включенности, будет совмещение в один день уроков, проводимых двумя разными специалистами.

Говоря о социализации учеников с РАС важно уточнить, что не только сотрудники образовательной организации (педагоги, психологи, тьюторы), но каждый ученик школы и его родители, являются создателями инклюзивного пространства, включающего в себя весь спектр специальных образовательных условий для детей с РАС.

Выводы. При реализации образовательного маршрута учеников с РАС, обучающихся в инклюзивном пространстве общеобразовательных школ необходимо учитывать ряд факторов, позволяющих сделать образовательный процесс максимально эффективным. Работа по созданию специальных образовательных условий должна проводиться исходя из индивидуальных особенностей ребенка, систематизировано и группой специалистов образования, создающих условия, в которых ребенок с РАС смог бы полученные в процессе обучения навыки переносить в жизнь.

Создание специальных условий, отвечающих полному спектру особых образовательных потребностей детей с РАС, позволяет ученикам не только в полной мере проявить свои познавательные возможности, но и реализовать коммуникативные, тем самым, обретая шанс на социализацию и независимое будущее по итогу процесса обучения.

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика основных образовательных условий, необходимых для успешного познавательного и коммуникативного развития младших школьников с РАС, обучающихся в инклюзивной среде общеобразовательной школы.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с РАС, особые образовательные потребности,

социальная адаптация.

Annotation. This article deals with specificity of the basic educational conditions necessary for the successful cognitive and communicative development students with autistic spectrum disorders, studying in an inclusive environment of a comprehensive school.

Keywords: inclusive education; children with ASD; special educational needs; social adaptation.

Литература:

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-20.shtml
2. Бардышевская М.К. Искаженный дизонтогенез: развитие идей В.В.Лебединского// Педиатр. 2015. Т.6 №4. С.85-89
3. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12

УДК 378.16

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Блохин Виктор Николаевич

магистр исторических наук,
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»
г. Горки

Постановка проблемы. В условиях современной цивилизации одной из главных потребностей социума становится развитие системы образования и эффективного транслирования знаний. Конкурентоспособная система образования должна соответствовать современным потребностям, не только вооружать знаниями обучающегося, но и в связи с постоянной трансформацией и быстрым обновлением знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими. Одним из приоритетов высшей школы является расширение доступа людей с ограниченными возможностями к образовательным услугам. Важное значение в решении этой задачи играет применение дистанционных форм образования.

Целью статьи является определение роли дистанционного образования в обеспечении доступности высшей школы для студентов с инвалидностью (ограниченными возможностями здоровья).

Изложение основного материала исследования. Под дистанционным образованием необходимо понимать перспективную и конкурентоспособную альтернативу традиционному обучению, такое образование представляет собой интегрированную систему, в которой студенты имеют возможность принимать активное участие, оказывать влияние на образовательный процесс [2, с. 59]. Дистанционное образование не требует физического присутствия в учебной аудитории, существует возможность комфортного регулирования личного времени и объемов изучения научных дисциплин.

Таким образом, дистанционные методы обучения – это революционная возможность, которая обусловлена достижениями научно-технической революцией (НТР), в рамках которой быстро развиваются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), формируется феномен удаленного обучения и преподавания. Дистанционные методы образования включают следующие уникальные возможности:

- использование электронной почты;
- проведение вебинаров;
- Skype-сессии;
- электронная библиотека;
- мультимедийная система (презентации, фото- и видеоматериалы);
- инновационное тестирование в режиме on-laine;
- возможность использования электронных архивов;
- дистанционное участие в международных конференциях и иных научно-практических мероприятиях;
- возможность получения консультаций преподавателя в режиме on-laine;
- организация сдачи зачетов и экзаменов через сеть Интернет;
- расширение контактов и коммуникации с учащимися и преподавателями из-за рубежа (Рисунок 1).



Рис. 1. Возможности дистанционного образования

Прогресс в развитии науки и медицины способствовал серьезному росту средней продолжительности жизни на планете, а также росту выживаемости детей. Так, если ребенок родился в странах переходящих к постиндустриальному типу, то с вероятностью около 99% можно утверждать, что молодой человек доживет до совершеннолетия. В то же время, рост выживаемости и спасения людей благодаря достижениям медицины, отразился на общем состоянии здоровья населения. В XX веке и в начале XXI столетия продолжается рост численности людей с физическими и психическими отклонениями.

В соответствии с данными Всемирной организации здравоохранения, в мире проживает около 700 миллионов людей с ограниченными возможностями. Таким образом, каждый десятый житель планеты имеет ту или иную степень инвалидности (Рисунок 2).

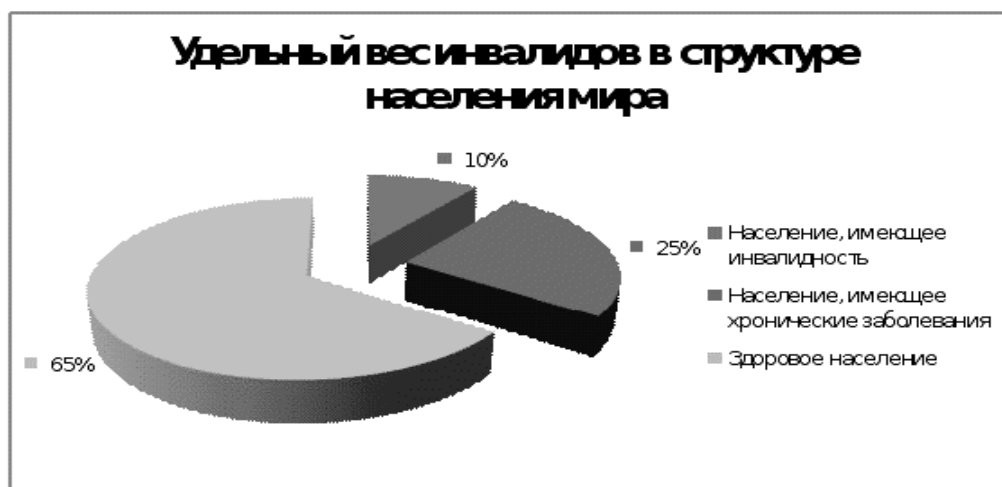


Рис. 2. Удельный вес людей с ограниченными возможностями здоровья

К числу фундаментальных прав человека, в том числе людей с инвалидностью, относится право на получение образования. Дистанционное образование помогает преодолеть множество проблем, с которыми сталкиваются инвалиды на пути к поступлению и обучению в высшей школе. Благодаря современным компьютерно-коммуникационным технологиям и специальным образовательным программам не требуется постоянное физическое присутствие студента в вузе. Получение образования играет важную роль не только в трудоустройстве молодежи, но и повышает уверенность в своих силах, способствует социализации молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря получению образования люди с инвалидностью повышают свой социальный статус, а иногда достигают выдающихся результатов в самых разных областях науки, культуры, искусства и иных сферах жизни.

Во многих странах мира сегодня популярна идея интегрированного обучения людей с особыми образовательными потребностями. Университеты стараются предложить потенциальным студентам с ограниченными возможностями здоровья равный доступ к образовательным услугам.

Отношение общества к людям с инвалидностью зависит от многих факторов, среди которых важную роль играет уровень социально-экономического развития, система образования, обеспечивающая возможность выбора профессии в соответствии со своим возможностям и

способностям.

Дистанционное образование выполняет важную гуманистическую функцию, в соответствии с которой никто не должен быть лишен возможности получать образование по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков. Выбирая дистанционную форму обучения, студент с инвалидностью перестает быть ограниченным пространственными и временными рамками – у него появляется связь буквально со всем миром. Он может учиться, не выходя из дома, по индивидуальному расписанию и в удобном для себя темпе.

Студенты, которые используют дистанционные программы, вынуждены иметь дело с новейшими технологиями представления и обработки информации, такими как компьютерные технологии, видео-аудио технологии, широковещательные кабельные и спутниковые системы, Интернет. Поэтому им невольно приходится осваивать эти технологии, получая дополнительные навыки и умения, которые значительно повышают общеобразовательный и технический уровень личности.

В условиях динамичного развития, многие студенты могут быть заинтересованы в параллельном изучении определенных дисциплин, курсов, программ в ином вузе. Возможности дистанционного образования позволяет им реализовать такие цели и параллельно осваивать несколько дисциплин в различных учебных заведениях [4, с. 30].

Важной частью дистанционного образования является эффективная самостоятельная работа. Такая работа учащегося организуется по индивидуальной программе, без непосредственного контроля со стороны педагога. Также популярен вариант коллективной самостоятельной работы, в рамках которой учащиеся с ОВЗ создают виртуальные группы и используют рекомендации ведущего педагога [1, с. 54].

В настоящее время в концепции развития образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации данного требования является распространение новых моделей содержания образования и его организации.

Значение дистанционного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья заключается в том, что «дистант» – это часто единственная возможность реализовать себя, возможность быть успешным в жизни наравне со здоровыми сверстниками [3, с. 149].

Еще одной важной задачей является подготовка педагогических кадров, способных работать с особенными учениками и эффективно использовать дистанционные технологии.

Современный педагог должен соответствовать не только традиционным критериям профессионального мастерства и компетентности, также необходимо быть в курсе основных тенденций развития образовательного сегмента сети Интернет, иметь навыки проведения образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, знать педагогические технологии дистанционного обучения, уметь преподавать свой предмет в любой форме с помощью любых средств общения.

В настоящее время, благодаря распространению Интернета и компьютерно-коммуникационных технологий во всех сферах жизни общества, появляется возможность использовать достижения науки и техники в целях расширения доступа населения к образованию. Дистанционная система позволяет изучать предметы и получать консультации педагогов по средствам сети Интернет, что очень важно для студентов с ограниченными физическими возможностями. Эта система экономит время, снимает проблему транспортной и физической доступности учреждений образования, способствует повышению компьютерной грамотности студентов и педагогов. Страны постсоветского пространства значительно отстают от западных государств в плане внедрения дистанционной системы. В то же время, необходимо понимать, что дистанционное образование расширяет образовательные возможности и круг потребителей образовательных услуг, однако это не означает, что в перспективе исчезнет необходимость в педагогах и личном общении со студентами.

Анализируя проблемы доступности высшего образования для студентов с ограниченными возможностями, можно сделать вывод, что развитие дистанционных методик ведет к решению многих социально-экономических проблем:

- возрастает общий уровень образованности населения;
- расширяется доступ населения к высшим уровням образования;
- происходит социализация молодежи с особенностями развития;
- появляется возможность повышения и расширения квалификации;
- повышается технический и методический уровень преподавателей;
- возникает возможность экономии на транспортных издержках и эксплуатации аудиторного фонда высших учебных заведений;
- упрощается возможность коммуникации между учащимися и преподавателями.

Выводы. Новые возможности требуют приведения в адекватное состояние учебно-методического и организационного обеспечения преподавания в вузах. В условиях охвата значительных территорий приходится решать массу сложнейших технологических задач по обеспечению функционирования разветвленной сети учебных центров, контроля качества организации учебного процесса, подготовки преподавательского состава и массу других проблем. Но, если такая система будет создана, она

предопределяет условия появления уникальной образовательной среды, обеспечивающей возможность обучения в ведущем вузе населения из всех регионов страны и независимо от состояния здоровья учащегося.

Аннотация. Статья рассматривает возможности создания инклюзивной системы высшей школы. Особое значение для расширения доступа людей с инвалидностью к образовательным услугам имеют дистанционные формы обучения. Дистанционное образование не требует постоянного физического присутствия, экономит время и финансовые средства студентов, предоставляет возможность выбора объемов изучаемого материала и выбор учебных курсов. Дистанционные формы образования играют важную роль в социальной интеграции людей с инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, дистанционные формы обучения, возможности, проблемы.

Annotation. The article considers the possibility of creating an inclusive system of higher education. Of particular importance to improve access of persons with disabilities to education services have distance learning. Distance education does not require a permanent physical presence, saves time and financial resources of students, provides an opportunity to choose the volume of the material studied and the choice of training courses. Distance forms of education play an important role in the social integration of people with disabilities.

Keywords: inclusive higher education, distance learning forms, opportunities, problems.

Литература:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация – М: Из-во МЭСИ, 1999. – 166 с.
2. Воронцова Т.В., Ибатуллина Е.Ю. Моделирование и технологическое обеспечение ресурса профессиональной образовательной среды // Теоретические и прикладные проблемы АПК 2015. № 1 (22). С. 59-62.
3. Мясникова М.С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. С. 149-151.
4. Основы дистанционного обучения. Дистанционный курс. Под редакцией проф. Кухаренко В.Н. – Харьков: Торсинг, 1999. – 41 с.

УДК 37.018.2

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛИЦАМ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «МИР ОДИН НА ВСЕХ»

Васьков Константин Викторович

учитель английского языка.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа № 17

с углубленным изучением отдельных предметов

Московская область г. Одинцово

Постановка проблемы. Важной проблемой в современном мире является уважительное отношение к лицам с ОВЗ. Сейчас в образовательных учреждениях активно используется инклюзия и интеграция, но для того чтобы она была более успешной необходимо проводить воспитательную работу, начиная с дошкольного возраста.

Целью статьи является знакомство с воспитательной программой «Мир один на всех»

Изложение основного материала исследования. В современном обществе одной из наиболее актуальных социальных проблем является социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал гармонично развитой личностью.

С каждым годом численность детей с особыми потребностями на территории Российской Федерации увеличивается. При этом многие имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам.

Работая в образовательном учреждении учителям и классным руководителям необходимо прививать уважительное отношение к сверстникам и людям с ОВЗ. Это может проходить в разных формах, т.к. воспитание не должно быть навязанным. Сейчас в образовательных учреждениях можно встретить интегрированное обучение.

В статье Н.Н. Малофеева и Н.Д. Шматко «Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений», авторы разделили интегративное обучение на три модели с целью подобрать каждому ребенку с ООП (особые образовательные потребности) достаточную и полезную для его развития модели интеграции.

1. Постоянная полная интеграция.

Цель создание условий и максимально полной интеграции для тех детей чей уровень

психофизического и речевого развития соответствует или приближается и возрастает к норме, и кто готов психологически к совместным со здоровыми сверстниками обучению.

2. Постоянная не полная интеграция.

Этот вариант эффективен для детей школьного возраста чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы. Не имеющих сочетанных нарушений или имеющих в легкой степени без когнитивных нарушений.

3. Постоянная частичная интеграция

Расширенное общение и взаимодействие детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Время дозируется, содержание совместной деятельности регламентируется.

4. Систематическая временная интеграция

Приобретение начального опыта общения, с нормально развивающимися сверстниками: прогулки, подготовка праздников, развлечений. Время интеграции дозируется. Взаимодействие должно происходить не реже двух раз в месяц

5. Эпизодическая интеграция

Целенаправленное организованное минимальное взаимодействие детей с выраженными нарушениями со сверстниками. Обеспечивается в лагерях, домах отдыха, походах, праздниках, конкурсах.

Работая в школе учителем английского языка и классным руководителем нами была создана воспитательная программа «Мир один на всех», направленная на воспитание у обучающихся средних образовательных учреждений толерантного отношения к лицам с ОВЗ.

Развитие толерантности:

– знакомство детей с принципом уважений человеческого достоинства всех без исключения людей;

– понимание того, что каждый человек – уникальная личность, уважение различий между людьми;

Направления работы с классным коллективом:

– Классные часы

– Анкетирование учащихся (по уровню отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья).

– Организация социально-значимой деятельности в школе.

Методы и формы работы по развитию толерантности

Этапы реализации и методы формирования толерантности

– Прием «Взаимопомощь».

Классный руководитель так организует деятельность детей, чтобы от помощи друг другу зависел успех совместно организуемого дела.

Для реализации нашей концепции «Мир один на всех» помимо классных часов, экскурсий, просмотров видеофильмов, я практикую тренинги с учащимися, которые направлены на сплочение коллектива, умение общаться в коллективе и с другими людьми.

– «Ты записался в волонтеры?» (Волонтерская деятельность)

Волонтерство - это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером. В вводной беседе рассказывается о том, что такое волонтерство вообще и что значит стать добровольцем.

Кто может стать волонтером? Чаще всего ответ на этот вопрос таков: им может быть человек, умелый и ответственный, который может посвятить свое время и умение добровольному труду. Каждый может стать волонтером, в любой сфере общественной жизни, где есть необходимость.

Что могут волонтеры? Можно вовлекать волонтеров в те сферы деятельности, которые не оплачиваются, но остаются важными для достижения общественной цели. Например, посещение больных в больницах, работа с детьми с ОВЗ в школе, сопровождение людей, нуждающихся в помощи до места назначения

Виды волонтерской и общественно-полезной деятельности, которые способствуют формированию толерантного отношения к лицам с ОВЗ:

– волонтерская помощь нуждающимся гражданам

В данной волонтерской деятельности класс приходит в гости к старикам, и предлагает им свою посильную помощь. (принести продукты, оплатить коммунальные платежи).

– пропагандистская и популяристическая деятельность в школе и в микрорайоне, на предмет коммуникации с людьми с ограниченными возможностями здоровья

Проектирование и создание стенгазеты, информационных листов с рассказом о лицах с ОВЗ. Раздача информационных листовок прохожим на улицах микрорайона

– шефская помощь

Совместные игры с обучающимися МКОУ для обучающихся с ОВЗ Одинцовской общеобразовательной школы «Надежда» на переменах и помощь им в адаптации к учебному процессу, помощь в школьной столовой.

В классе волонтерская работа может стать хорошим способом развития гражданской активности и социальных навыков и коммуникативных навыков с лицами с ОВЗ

Нужна и специальная подготовка самих учащихся- четкое объяснение принципов волонтерской

работы, целей и задач конкретной помощи.

При подведении итогов волонтерской деятельности, учащихся проводится «Открытый отчет» о своей работе за определенный период.

– «Образовательные квесты»

Цель: активизация полученных знаний при помощи прохождений различных испытаний, направленных на определенную учебную и социальную тематику.

Участие воспитанников в образовательных квестах с социальным подтекстом, дает им представление о существующих проблемах в игровой форме. Одним из таких квестов является квест «Дорога в темноте», разработанный Васьковым Г.В. (учителем - дефектологом (сурдопедагогом)). В нем в игровой форме рассказывается о проблемах коммуникации и жизни слепоглохих людей.

Мои воспитанники приняли активное участие в данном квесте и стали его победителями.

Данный вид учебно-игровой деятельности актуален в современном мире и, по моему мнению, является отличным подспорьем к воспитательной деятельности педагога.

Планируется активное вовлечение детей в данном виде деятельности.

«Использование альтернативной коммуникации»

В данном тренинге реализуется идея без барьерного общения, с людьми, которые в силу своих физических особенностей не могут общаться привычными способами общения. Учащиеся делятся по парам, одному из партнеров дается задание объяснить любым способом что необходимо сделать другому партнеру.

Например:

1. Дается задание нарисовать большой квадрат, маленький овал, средний треугольник, не используя при этом письма, для объяснения и «указательных» жестов.

2. Сложить два листа бумаги первый два раза, второй четыре раза, также не используя «указательных жестов».

На классных часах, проводимых раз в две недели для реализации нашей концепции с 5 класса показываются детям обучающие, художественные фильмы и видеоролики о жизни людей с ОВЗ («Страна глухих» (избранные моменты), «Человек дождя» (избранные моменты), «Like butterfly», «Внутри я танцую», сказки на жестовом языке, а также разнообразные ролики). Проводятся беседы и рассказы о знаменитых людях с ограниченными возможностями здоровья: Темпл Грандин, А.В. Суворов, Стивен Хоккинг, А. Сильянов, актеры спектакля «Прикасаемые», Н. Вуйчич. Посещение спектакля «In Touch» (Прикасаемые)

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что в современном мире где есть лица с ограниченными возможностями здоровья каждому человеку необходимо уважительно относиться к ним, и благодаря концепции ученики нашей школы будут толерантными, готовыми прийти на помощь.

У выпускника будет сформировано толерантное отношение к данной категории лиц, привиты основные коммуникативные навыки общения. Выпускник будет знать основы жестового языка, который ему позволит объясниться с людьми с нарушением слуха, сможет сопроводить слепого человека до места назначения.

Выводы. Таким образом, дети, окончившие школу, воспитанные на концепции «Мир один на всех», будут более коммуникативно - развитыми, толерантно - воспитанными, по отношению к лицам с ОВЗ, у них не будет проблем с принятием данной категории людей и отношением к ним, как к полноценным членам общества.

Аннотация. В данной статье рассказывается о воспитательной концепции которая поможет развить в детях чувство толерантности к лицам с ОВЗ, принять их в обществе, как полноценных личностей.

Ключевые слова интеграция, коммуникация, воспитательная программа «Мир один на всех».

Annotation this article describes the educational program that will help to develop children's sense of tolerance to persons with disabilities, to accept them in society as full-fledged personalities.

Key words integration, communication, educational program «The world is the one for everybody»

Литература:

1. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений [Электронный ресурс].- URL: http://chetyrovka.yartel.ru/images/metod_rekom.pdf

УДК: 159.99

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕСТВА

Василенко Екатерина Владимировна
студентка 2 курса, исторического факультета,
ФГБОУ ВО «АГПУ»
г. Арзамир

Научный руководитель: Твелова Ирина Александровна
к.псх.н, доцент кафедры социальной,
специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГПУ»
г. Арзамир

Постановка проблемы. Процесс общения – не только неотъемлемая часть нашего существования, но и залог успеха, карьеры, развития, а так же важный инструмент социализации детей, в том числе и с ограниченными возможностями. Успех социализации немислим без овладения определенными навыками общения, однако именно несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной чертой учеников с нарушением слуха, что не дает им полноценного включения в общественную жизнь.

Целью статьи является поиск путей включения слабослышащих детей в процесс активного взаимодействия со своими ровесниками на уроках, а так же действенных методов обучения, в результате которых учащиеся смогут успешно овладеть учебной программой.

Изложение основного материала исследования. Для полноценного понимания проблемы необходимо знать особенности развития детей с нарушением слуха и от уровня этого понимания искать пути для их включения во взаимодействие с миром, методы исключения их закомплексованности среди сверстников. Важным для учителей в данном случае становится задача придать процессу обучения характер легкости, без заострения внимания на особенностях обучающихся, понимать их и активно использовать все свои возможности для облегчения обучения таких детей. Начать можно с развития у учащихся внимания. Как все знают, что для детей с нарушением слуха большое значение имеет зрительное восприятие воспринимаемой информации, то есть вся нагрузка ложиться большей частью на зрение. От этого они быстрее остальных утомляются и как результат становятся менее внимательными. Продуктивность внимания у них в полной мере зависит от качества изобразительной выразительности на уроках, это помогает им проще понять материал, ассоциировать предметы и запоминать[5]. Можно использовать различные красочные схемы, презентации с яркими примерами, даже включить активную жестикуляцию самого учителя при объяснении. Так же необходимо помнить о чувствительности, разные виды которых так же можно применять – например, тактильную или вибрационную[3]. Рассматривая особенности развития словесной памяти учащихся, необходимо обратить внимание, что она напрямую зависит от замедленного темпа их речевого развития, от того, что они не полностью понимают сам текст. И для активного развития памяти, соответственно, эффективно будет расширять постепенно словарь детей, пытаться обучить заменять слова близкими по смыслу, пересказывать. Главное место на занятиях по развитию слухового восприятия учащихся занимает работа с текстом. Она подразумевает под собой поэтапное выполнение целого комплекса заданий. Диапазон приемов работы с текстом достаточно широк. Он предполагает беседу с учащимися. Не только учителя. Но и сами учащиеся могут задавать вопросы. Неотъемлемая часть каждого занятия – это, конечно же, словарная работа[4, с.17].

Таким образом, для более эффективного развития у учащихся словесной памяти необходимо формировать у них, в первую очередь, осмысленное запоминание. Что касается еще одной важной составляющей при изучении подходов обучения слабослышащих детей, - развития мышления, то здесь все не так просто. Дети с нарушением слуха довольно долгое время остаются на стадии наглядно-образного мышления, что мешает им в полной мере наравне со своими ровесниками анализировать, обобщать, сравнивать предметы, выделять их существенные признаки. Самое интересное, что такой метод как сюжетно-ролевая игра, которая, казалось бы, могла бы помочь ребятам с абстракцией, не может в полной мере обеспечить 100% результата. Все дело в том, что она использует предметы-заместители, чтобы выделить несколько признаков и отвлечься от основных. Дети же с нарушением слуха ими не всегда могут пользоваться, так как им трудно отвлечься от их реального назначения и представить в другом его виде [4, с.14].

Итак, разобравшись с особенностями, которые присущи слабослышащим ученикам, необходимо сказать о работе так же школьных учителей, дефектологов, психологов. Остановимся подробнее на работе психологов. Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт со сверстниками, заставляя ребенка с нарушенным слухом прибегать к частому использованию невербальных средств общения, – все это вносит специфические особенности в осознание и осмысление отношений. На занятиях дети участвуют в различных играх, получают и тут же отрабатывают информацию о вербальном отражении чувств и эмоций, учатся говорить о своем эмоциональном

состоянии, об отношении к другим ребятам. Очень занимательны правила, которые выработаны профессионалами для людей, которые будут непосредственно обучать слабослышащих учащихся, прививать им умения, навыки, постепенно вводить в общественное пространство. Пожалуй, стоит перечислить некоторые из них[2]:

- ребенку с нарушением слуха гораздо удобнее воспринимать речь собеседника, когда он хорошо видит его лицо;
- ребенку с нарушением слуха трудно воспринимать и понимать продолжительный монолог;
- текст учебного задания должен быть продублирован на специальных карточках или других визуально воспринимаемых носителях. При этом шрифт должен быть четким, разборчивым, крупным;
- при необходимости устного ответа используйте памятки, схемы;
- обязательно повторить инструкцию к заданию 3 раза;
- на вопросы детей давайте четкий утвердительный или отрицательный ответ.

Одной из наиболее важных особенностей достижения целей по включению детей в общественное пространство является содействие и помощь родителей. Создавая партнерские отношения между собой, родители и учителя только повышают вероятность успеха, они расширяют диапазон возможностей ребенка, его коммуникативное пространство, позволяют ему принимать свое непосредственное участие в формировании речевых средств. Как отмечают специалисты, самое важное – это вовремя преподнести инициативу педагогического коллектива родителям учеников, а именно – в дошкольный период. На этом этапе родители, если есть возможность у школы или самого педагогического коллектива, имеют возможность получить теоретическую основу, которая проявляется в конференциях и семинарах. Дальнейшее вовлечение родителей в коррекционно-образовательную деятельность развивается в двух направлениях: просветительском и практико-ориентированном. В первом случае они по-прежнему пополняют свои знания об особенностях включения своих детей в общественную жизнь, посещают тематические родительские собрания, на которых учитель выступает с актуальными проблемами, например, «Как создать условия для увлекательного и продуктивного выполнения домашнего задания?». Второе направление играет большую роль в осуществлении преемственности в работе, которую проводит на уроках учитель, дефектолог, а дома продолжает ее уже специально подготовленный родитель [1]. Безусловно, именно это направление представляет наибольший интерес у исследователей, ведь именно в его разработках кроется секрет успеха родителей во взаимодействии с детьми и помощи их включение в общественное пространство. Необходимо подробнее рассмотреть возможные методы подхода родителей к проблеме. Итак, нельзя обойтись без слуховых тренировок, которые под наблюдением должны выполняться детьми. К тому же, для лучшей результативности родители должны присутствовать на занятиях по слуховому восприятию, и после по заданию педагога дома отрабатывать задания правильного произношения тех или иных звуков, работать над выразительностью, членораздельностью. Подобным образом родители закрепляют с детьми пройденный материал, что немаловажно. Одним из правильных методов считается семейное участие в школьных мероприятиях, где выступают и взрослые, и дети, что позволяет учащимся, ощущая близость родных, раскрепощаться и все лучше продвигаться в своем коммуникативном пространстве. Таким образом, преимущества задействования родителей в данный процесс только увеличивает шансы на то, что дети с нарушением слуха смогут быстрее ориентироваться в обществе, увереннее общаться со сверстниками и расширять свои возможности познания мира.

Выводы. Таким образом, лишь немного затронув проблему коммуникабельности учащихся с нарушением слуха, мы видим, что она вполне решаема. Уровень серьезности, конечно же, в каждом классе будет наблюдаться разный, но компетентность учителей и школьной междисциплинарной команды (психологи, дефектологи и т.д.) должна предполагать под собой уместное использование всех правил и рекомендаций специалистов по отношению к работе с этими детьми. Соблюдая их, учителя и все, кто работает с ребятами, смогут помочь им стать частью коммуникативного пространства нашего современного непростого общества. Данная тема очень актуальна в современном обществе, особенно, в условиях прогрессивного развития инклюзивного образования.

Аннотация. В статье изложены особенности детей с нарушениями слуха, проблемы их активного включения в общественную жизнь. Учитывая все характерные черты, рассмотрены возможные методы и подходы к работе со слабослышащими учащимися, рекомендации специалистов для дальнейшего успешного взаимодействия учащихся с ровесниками и успехам в обучении.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, восприятие информации, общение, коммуникативное пространство.

Annotation. The article describes the features of children with hearing impairment, the problems of their active inclusion in public life. Taking into account all the characteristics, the methods and approaches to work with hard of hearing students, the recommendations of specialists for the further successful interaction of children with peers and success in learning.

Keywords: children with hearing impairment, perception of information, communion, communicative space.

Литература:

1. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу / О.Л. Беляева, Н.В. Ольховская // Воспитание и обучение и детей с нарушениями развития. 2007. № 1.
2. Беляева О.Л. Реализация специальных дидактических условий в учебном процессе общеобразовательной школы при обучении детей с нарушенным слухом // Материалы международной научно-практич. конф. – Красноярск: Государственный торгово-экономический институт, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Методические рекомендации / Авторы-составители: Ж.Г. Калинина, Т.Г. Липская, Н.В. Ольховская, Т.В. Таранович. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016.
5. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьёва, Ж.И. Шиф, Т.В. Розоной, Н.В. Яшковой. М., 2006.

УДК 159.923.2

ПРИМЕНЕНИЕ ФОТОГРАФИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Вареца Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Постановка проблемы. В особой помощи и психолого-педагогической поддержке специалистов нуждаются студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), личность которых с поступлением в вуз находится в изменяющихся условиях своего существования. Поддержка должна носить личностную ориентацию, коррекционно-развивающая работа направлена на реализацию возможностей юношей с ОВЗ.

Цель статьи. Рассмотреть в качестве одного из инструментов, обеспечивающих эмоциональное благополучие и психолого-педагогическую поддержку студентов с ОВЗ художественно-творческую деятельность, и в частности использование фототерапии.

Изложение основного материала исследования. Арт-терапия опирается на имеющийся творческий потенциал человека, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления студентов с ОВЗ. Арт-терапия, вызывая у людей положительные эмоции, дает ресурсы для преодоления апатии и депрессии, формирует активную жизненную позицию. Главной задачей арт-терапии является возможность предъявить себя миру, выразить свои чувства и свое состояние через мелодию, звук, движение, рисование. Уникальность арт-терапии связана с возможностью в обход это-цензуры выразить любые проявления, которые не одобряются в социуме и подавляются у человека. Арт-терапия дает возможность в социально приемлемой форме проработать мысли и чувства, которые кажутся непреодолимыми.

Можно сказать, что применение технологий арт-терапии и арт-педагогики в любом образовательном пространстве со студентами с ОВЗ будет способствовать формированию у них новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а также принятия и понимания окружающих людей («другого»).

Психологи выделяют основные функции арт-терапии [1, с. 12]:

- катарсическая – некая работа по освобождению, очищению от негативных состояний, когда из бессознательного переживания не только проявляются, но и осознаются;
- регулятивная – снижение нервно-психического напряжения, и моделирование положительного психоэмоционального состояния;
- коммуникативно-рефлексивная функции, которая направлена на коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, расширение инструментария взаимодействия.

В работе со студентами с ОВЗ для психолога большую ценность может представлять фотография, как одно из современных направлений арт-терапии. Понятие «фото-арт-терапия» используется для обозначения практики, когда фотография выступает как средство творческого самовыражения в процессе арт-терапевтической работы. [1, с. 122]

Можно найти разнообразные подходы к психотерапевтическому применению фотографии в работе с детьми и взрослыми. Одним из вариантов использования фотографии может стать работа с готовыми снимками, другим – их создание в процессе тренинга или между занятиями. В обоих вариантах предполагается, что работа протекает относительно спонтанно и людям предоставляется

неограниченная свобода действий. Хотя могут предъявляться требования с более четкой постановкой задачи и с использованием конкретных техник, игр и упражнений. Необходимо подчеркнуть, что эффективная фото-арт-терапевтическая практика не требует никакого знания по фотоискусству или опыта работы с фотокамерой. Фотография будет являться не произведением искусства, а средством терапевтической коммуникации между психологом и студентом с ОВЗ. Следует уточнить, что техники и упражнения по фототерапии применяются в зависимости от конкретных нарушений у студента с ОВЗ.

Достоинством применения фотографии в индивидуальной и групповой работе можно признать то, что через рассматривание идет стимуляция словесного выражения чувств и представлений, студент рассказывает о текущих и прошлых ситуациях. Фотоснимок является той наглядностью, которая дает биографический материал и конкретизирует обстоятельства жизни и отношения с окружающими.

Фотография создает безопасную атмосферу, через ослабление сопротивления или обход психологической защиты клиента. Обсуждение фотографий позволяет студенту по новому воспринять себя и разные ситуации. Психолог и участники группы помогают в представлении разных вариантов развития события, а также дают критические оценки характерных для студента моделей поведения.

Психологи понимают, что ценным источником информации о семье, служат семейные фотографии и семейные альбомы, в которых отражены прошлые и текущие семейные отношения. В семьях с детьми с ОВЗ эта работа будет поводом для совместного проведения времени, когда члены семьи делятся своими эмоциями, мыслями, переживаниями.

В семейной фото-арт-терапии применяются техники, которые связаны с индивидуальным или совместным творчеством членов семьи, а именно [1, с. 140]:

- создание членами семьи фотопортретов друг друга;
- создание постановочного семейного портрета;
- моделирование разных семейных ситуаций (прошлых, текущих или будущих) с их последующим фотографированием;
- фотографирование членов семьи в различных ролях, исполняемых в семейной жизни;
- «проигрывание» семейных ситуаций перед фотокамерой (в некоторых случаях при этом исследуются различные варианты развития и завершения ситуаций);
- фотографирование семейных событий (фоторепортаж).

Психологи часто в работе с детьми и взрослыми используют такие техники, как фотоколлаж и фотоассамбляж. Создание фотоколлажей подразумевает использование как личных фотографий участников занятия, так и разнообразной полиграфической продукции (фотоиллюстрации из журналов, газет, а так же наборы и альбомы художественной фотографии и др.). Выполняя работу в технике фотоколлажа, у студентов, в относительно ограниченное время (от 10 до 30 минут в зависимости от особенностей нарушения), получается создать ассоциативно насыщенные, комплексные образы. По своей сути фотоколлаж может считаться как некоторое «визуальное размышление», в котором автор отражает свою жизнь и картину мира, отношение к себе и другим людям, культуре, разным социальным институтам, природе, своему прошлому, настоящему и будущему.[2, с. 101]

Особую ценность в работе со студентами с ОВЗ имеет процесс их фотографирования психологом, родителями или другими студентами (в групповой работе), а также самостоятельное создание снимков студентами, когда они фотографируют разные ситуации или предметы. Когда студент с ОВЗ позирует перед фотоаппаратом или его снимают спонтанно, а потом демонстрируют его фото, это способствует повышению его самооценки и удовлетворяет его потребность во внимании и заботе. А.И. Копытин приводит социо-педагогический метод поддерживающей фотографии, предложенный финским фотографом Мийна Саволайнен (Miina Savolainen). [2, с. 85] В настоящее время этот метод используют педагоги, социальные работники, психологи и психотерапевты. Метод основывается на том, что, через использование готовых фотографий клиента и сам процесс его фотографирования, специалисту надо помочь клиенту разобраться в себе и объединить в единое целое бессвязные воспоминания. Принятие себя ведет к улучшению взаимоотношений с окружающими, осознанию и осмыслению своей внутренней силы.

Активный вид фототерапии – форма, при которой фотографии создается самим клиентом, отвечает некоторым особенностям студентов с ОВЗ. В частности, они имеют повышенную хрупкость личных границ, поэтому вербальное самораскрытие в группе или индивидуальной психотерапии будет восприниматься ими как опасное. Большое внимание нужно уделить возможности для юноши выбора объектов для съемки, некой «игры» с реальностью, а также относительной безопасности в исследовании мира взрослых отношений и собственной внешности. При этом именно активная фототерапия дает студенту с ОВЗ ощущение творца, художника, что в лучшую сторону изменяет его представление о себе и своих возможностях.

Ценными будут не только сами готовые снимки, но и процесс выбора клиентом объектов для кадров и их съемки. Вариантом этой техники может стать создание «книги воспоминаний» человека. В альбом komponуются фотографии под рубриками: друзья, любимое животное, увлечения, успехи в различных делах. Создаются «альбомы-автобиографии» и различные «рассказы в картинках», в которых студент с ОВЗ выступает главным героем.

В ходе занятий или между ними юноши сами выбирают тему и объекты для съемки, так же специалистом могут быть предложены темы, которые с позиции психолога, нуждаются в проработке и осознании. Темы, которые предлагает ведущий для фотосъемки, могут быть разделены на две группы. В

одну группу будут включены темы, которые связаны с психологическим запросом и проблемой клиента или группы. В этих темах будут исследованы аспекты системы отношений участников занятий. А.И. Копытин включает в эту группу такие темы как: «Моя семья», «Жизненный путь», «Мир моих интересов и увлечений», «Мои друзья», «Прекрасное и безобразное», «Любимые уголки города», «Мир взрослых и мир юноши» и т. д. [1, с. 129] В другую группу включены так называемые «общие темы», в которых на первый взгляд не затрагиваются проблемы участников группы. Например, темы: «Картина мира», «Мир животных», «Мир людей», «Природа», «Путешествие», «Иллюстрирование фотографиями сказок» (по выбору), «Элементы (стихии) природы», «Времена года», «Праздники». [1, с. 129] Опираясь на «проективную» природу фотографии, работа по этим темам будет достаточно эффективной, потому что обобщенная тематика фактически обеспечивает психологическую безопасность, которая дает возможность для глубокого самораскрытия.

В своей коррекционно-развивающей работе со студентами первых курсов с ОВЗ, которые поступили на разные направления подготовки АГПУ, мы в групповой работе применяли упражнения, которые предлагает А.И. Копытин. Отметим, что студенты имели разные нарушения (зрение, ДЦП, слух) и разную степень проявления (сниженное и остаточное зрение). Приведем некоторые из упражнений, которые вызвали эмоциональный отклик у участников группы.

Упражнение «Цвета вокруг нас» [3, с. 61]

Цель. Актуализировать и выразить различные, в том числе сложные или негативные чувства, их осознание и интеграция (эмоциональное развитие). Развить самоконтроль. Раскрыть творческие возможности и ресурсы личности. Получить новый опыт, актуализировать и проявить латентные потребности и свойства личности. Безопасное самораскрытие. При определенных условиях – исследовать систему отношений, актуализировать и разрешить внутриличностные конфликты.

Содержание. Участники группы создают серию фотоснимков, на которых должны быть изображены объекты разной окраски. Оговаривается, что в каждом цвете должны быть представлены несколько оттенков. Допустимым будет метафорическое прочтение этой темы. Передача различных оттенков в состоянии природы и человека предполагает, что участники группы могут фотографировать друг друга и других людей. В метафорическом «прочтении» цвета может быть отражена идея изменения, а поэтому это некая передача опыта в физической и психической трансформации.

Снимки обязательно необходимо напечатать, а потом нужно организовать их в пространстве определенным образом, можно дополнить текстом и другими визуальными материалами (например, вырезки из журналов или предметы разного цвета), можно так же создать плакат, инсталляцию, ассамбляж или мини-альбом-книжку. После того как фотографии размещены в пространстве, можно переходить к представлению работ и их обсуждению. Желательным в обсуждении будет рассмотрение личного мнения членов группы о работе, с анализом тех ассоциаций, которые вызывает данный цвет. Можно в обсуждении перевести акцентуацию внимания участников на связанные с цветами внешние и внутренние ресурсы.

Упражнение «Самореклама» [3, с. 71]

Цель. Исследовать и укрепить образ «Я» и личные границы. Актуализировать и выразить чувства, связанные с образом «Я» и отношением к себе. Выявить и осознать потребности, установки и ценности. Обрести или переоценить смысл жизни. Исследовать систему отношений, актуализировать и разрешить внутриличностные конфликты. Актуализировать и осознать внутренние и внешние ресурсы, а также латентные роли и свойства личности. Применяя данную технику в групповом контексте, можно способствовать самораскрытию участников группы, что приведет к сближению и обнаружению различий и общности опыта.

Содержание. Участники группы приносят из дома фотографии, которые отражают, по их мнению, некоторые их положительные качества и достижения. На фотографиях представлены разные ситуации – как официальные, так и неформальные.

На занятии участниками группы изготавливаются плакаты, в основе которых фотографии. Они дополняются текстами и рисунками. Получается своеобразная «самореклама», которая представляет клиента в самом выгодном свете, подчеркивая наиболее положительные качества. Дополнив задание элементами игры, можно предложить участникам группы представить себя таким образом, чтобы это позволило им, например, устроиться на хорошую работу. Когда плакаты созданы, переходят к их демонстрации и обсуждению. В обсуждении можно рассказать о том, насколько восприятие положительных качеств данного человека отличается от его восприятия.

Выводы. Техники, игры и упражнения на основе фотографии могут быть использованы в разных условиях коррекционно-развивающей работы со студентами с ОВЗ. В данном случае они представлены главным образом как инструмент психологического тренинга, их можно также использовать в контексте психотерапии или арт-терапии, психологического консультирования, реабилитационных и развивающих программ с людьми разных возрастов с ОВЗ.

Аннотация. В статье рассмотрена фототерапия, как один из инструментов, которые обеспечивают эмоциональное благополучие и психолого-педагогическую поддержку студентов с ограниченными возможностями здоровья. Фотография создает безопасную атмосферу, через ослабление сопротивления психологической защиты клиента. Обсуждение фотографий позволяет студенту по-новому воспринять себя.

Ключевые слова: юношество, арт-терапия, фототерапия, коррекция, развитие.

Annotation. Phototherapy is considered in the article as one of the tools that provide emotional well-being, psychological and pedagogical support for students with disabilities. Photography creates a safe environment through weakening resistance to psychological protection of the client. Discussion photos allows the student to perceive themselves differently.

Keywords: adolescence, art therapy, phototherapy, correction, development.

Литература:

1. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
2. Копытин А.И. Техники фототерапии. СПб.: Речь, 2010. – 128 с.
3. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии. СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

УДК: 371.398

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ВУЗОВ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волченко Светлана Юрьевна

старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии
Институт социальных технологий и реабилитации
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
г. Новосибирск

Постановка проблемы. 15 мая 2012 года в Российской Федерации была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов, что знаменовало собой новый виток в развитии инклюзивной политики в России. Одним из направлений данной Конвенции является реализация мер для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования, в том числе и в высшей школе [1]. В связи с этим положением, современная политика в сфере инклюзивного образования предполагает формирование единого образовательного пространства, включающего дошкольное, среднее, среднее и высшее профессиональное, а дополнительное профессиональное образование. Каждая составляющая обладает индивидуальными особенностями, характерными только для того или иного уровня образования.

Целью статьи является представление опыта Новосибирского государственного технического университета по реализации программ дополнительного профессионального образования по вопросам инклюзивного образования в вузе.

Изложение основного материала исследования. В связи с введением новых требований по организации инклюзивного образования для многих учреждений высшего образования остро встала проблема формирования необходимых компетенций у руководителей, представителей административного аппарата, представителей учебно-вспомогательного и профессорско-преподавательского составов вузов. В связи с этим актуализировалась необходимость организации курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки для сотрудников вузов по вопросам инклюзивного образования.

Новосибирский государственный технический университет (далее – НГТУ) более 20 лет реализует обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Основным субъектом развития инклюзивного образования в НГТУ является Институт социальных технологий и реабилитации (далее – ИСТР НГТУ), который реализует программы среднего профессионального и высшего образования.

Отдельным направлением работы ИСТР НГТУ является разработка программ дополнительного образования, в том числе и профессионального, по вопросам инклюзивного образования, а также осуществление образовательного процесса по этим программам.

В 2016 году специалистами ИСТР НГТУ в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 были организованы и проведены курсы повышения квалификации по следующим программам:

1. «Внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения для обучающихся с нарушением зрения»;
2. «Внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения для обучающихся с нарушением слуха».

Программы состояли из 6 следующих модулей каждая:

1. Модуль I. Модель обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения для обучающихся с нарушением зрения/слуха по программам бакалавриата по областям образования «Науки об обществе», «Образование и педагогические науки» и «Гуманитарные науки»;
2. Модуль II. Компонент модели «Профориентационная работа с абитуриентами с нарушением зрения/слуха, их родителями и законными представителями»;

3. Модуль III. Компонент модели «Организация образовательного процесса с учетом требований по обеспечению специальных образовательных условий для студентов с нарушением зрения/слуха»;
4. Модуль IV. Компонент модели «Индивидуальное социально-психологическое сопровождение обучающихся с нарушением зрения/слуха»;
5. Модуль V. Компонент модели «Построение профессиональных траекторий и формирование профессиональной мотивации у студентов младших курсов с нарушением зрения/слуха»;
6. Модуль VI. Компонент модели «Содействие трудоустройству и постдипломное сопровождение выпускников вузов с нарушением зрения/слуха: опыт, проблемы и перспективы».

Данные программы повышения квалификации освоили более 700 человек, что явилось отправной точкой для изучения и выявления наиболее актуальных тенденций в наиболее интересующих вопросах сотрудников вузов. Кроме того, дополнительной базой для анализа стали результаты других курсов повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования в вузе. Так, например в 2017 году были реализованы следующие программы повышения квалификации для специалистов системы образования:

1. «Актуальные вопросы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», количество слушателей – 15 человек;
2. «Комплексное сопровождение обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе», количество слушателей – 200 человек.

На основе данных, полученных в ходе реализации различных программ дополнительного профессионального образования, можно выделить вопросы приоритетные для различных целевых групп.

Ниже представлены тематики, которые по результатам реализованных программ повышения квалификации, были определены как наиболее интересующие различные категории слушателей. Все слушатели были разделены на три основные группы: руководители структурных подразделений вузов, представители профессорско-преподавательского состава вузов, представители учебно-вспомогательного состава вузов.

Руководители структурных подразделений вузов в качестве наиболее актуальных для себя определили следующие вопросы:

1. Основные требования к техническому, кадровому обеспечению образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В частности, одним из наиболее распространенных вопросов являлся вопрос о требуемых технических средствах, их характеристиках и обязательности. Кроме того, много внимания уделяется и подготовке кадров в рамках инклюзивного образования, т. е. какими знаниями и умениями должны обладать сотрудники вуза, в первую очередь преподаватели.
2. Нормативно-правовые основы организации и реализации инклюзивного образования в вузе.
3. Формы и способы профориентационной работы с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Главным здесь становится вопрос о том, чем именно привлечь таких абитуриентов и какие преимущества вуза интересуют потенциальных студентов.
4. Особенности постдипломного сопровождения выпускников вузов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Представители профессорско-преподавательского состава вузов как слушатели курсов повышения квалификации преимущественно выделяли такие вопросы, как:

1. Особенности организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Необходимо отметить, что в рамках данной темы преподавателей в первую очередь интересуют особенности выстраивания отношений и коммуникации с такими студентами. Кроме того, представители данной целевой аудитории зачастую обращают внимание на проблемы взаимодействия студентов в инклюзивной группе, особенно в рамках практических занятий, где студентам нередко приходится выполнять групповые задания.
2. Разработка адаптированных рабочих программ дисциплин. Для непосредственных составителей рабочих программ острой проблемой является их адаптация с учетом требований по организации специальных образовательных условий.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. В данной тематике слушателей главным образом интересовало как в различных ФГОС отображаются требования к организации и реализации инклюзивного образования.

Для представителей учебно-вспомогательного состава вузов наиболее актуальными стали следующие вопросы:

1. Документационное сопровождение организации образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения;
2. Требования к материальному и техническому сопровождению образовательного процесса, в том числе и вопросы эксплуатации ассистивных технологий;
3. Особенности взаимодействия и выстраивания отношений с ближайшим социальным окружением студента (с родителями, законными представителями и т.д.).

Выводы. Таким образом, можно говорить о необходимости разработки и реализации адресных программ дополнительного профессионального образования по вопросам инклюзивного образования в вузе, поскольку различные категории специалистов системы высшего образования имеют различные

запросы. Многие слушатели в отзывах отмечают именно те вопросы, которые они хотели изучить более глубоко, нежели было представлено в курсах повышения квалификации по основам инклюзивного образования. На данный момент большинство организаций, реализующих программы дополнительного образования по рассматриваемой тематике, предлагают общие программы, затрагивающие, но не раскрывающие узкие вопросы. Поэтому сейчас перспективным направлением обучения являются отдельные составляющие процесса формирования инклюзивной среды в системе высшего образования.

Аннотация. В статье актуализирована необходимость разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования для специалистов вузов в сфере инклюзивного образования. На основе опыта одного из ведущих университетов России в области инклюзивного образования автор выделил наиболее актуальные тематики в данном вопросе для трех целевых категорий слушателей: руководителей структурных подразделений вузов, представителей профессорско-преподавательского состава, также учебно-вспомогательного состава вузов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дополнительное профессиональное образование, курсы повышения квалификации.

Annotation. In article need of development and implementation of programs of additional professional education for specialists of higher education institutions for the sphere of inclusive education is stated. On the basis of experience of one of leading universities of Russia in the field of inclusive education the author has marked out the most relevant subjects in the matter for three target categories of listeners: heads of structural divisions of higher education institutions, representatives of the faculty, also educational and auxiliary structure of higher education institutions.

Keywords: inclusive education, additional professional education, advanced training courses

Литература:

1. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml/ (дата обращения: 27.03.2018)

УДК 376.3

СТРУКТУРА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Валькович Ольга Федоровна

учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 208 г. Минска»

г. Минск

Постановка проблемы. Школьная адаптация, предполагая формирование личностных, межличностных компетентностей учащихся, социально-ролевого поведения, является значимой в содержании коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Целью статьи является теоретическое обоснование структуры школьной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), первостепенное значение в которой занимают вопросы формирования межличностных компетентностей.

Изложение основного материала исследования. Одной из основных задач специальной педагогической помощи является не только устранение имеющего место нарушения, но и обеспечение максимально возможного социального развития ребенка, что актуализирует задачу социальной адаптации детей с ТНР в процессе коррекционно-педагогической работы.

Многоаспектность проблемы социальной адаптации обуславливает разнообразие подходов к определению последней. В частности, адаптация определена как вид взаимодействия личности и социальной группы, в результате которого согласовываются требования и ожидания его участников, самооценка и притязания субъекта с его возможностями и социальной средой [7, с. 12]. Адаптационный процесс рассматривают на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, физиологических механизмов, здоровья, базовых психических функций. Процессы межличностного взаимодействия, коммуникативные способности как основные адаптационные механизмы рассматривали Л. И. Акатов, И. С. Зайцев, С. А. Игнатьева, И. А. Коробейников, А.А. Налчаджян и др. Социальную адаптацию определяли как: процесс преодоления проблемных ситуаций при вхождении в новые социальные условия, возникающие в сфере межличностных отношений, в результате чего происходит усвоение механизмов и норм социального поведения, установок, черт характера [4, с. 64]; принятие новой социальной роли в процессе вхождения в новые социальные условия, овладение навыками практической и теоретической деятельности в результате межличностного взаимодействия [1, с. 29]; социально-психологический процесс, результатом которого является состояние адаптированности, проявляющееся в эффективном выполнении своей ведущей деятельности, удовлетворении своих социальных потребностей, свободном выражении творческих способностей [5, с. 39]; состояние полного включения в сложную систему общественной деятельности и общественных

отношений, обусловленное положительным межличностным взаимодействием, сформированными навыками социального поведения, положительной психологической атмосферой в коллективе [2, с. 58].

Социальная адаптация как результат процесса приспособления к социуму через усвоение системы знаний, норм и ценностей при поступлении в школу находит свое отражение в характере приспособления к школьной деятельности – школьной адаптации, являющейся составляющей социальной адаптации в целом.

Период младшего школьного возраста во многом определяет дальнейшее становление ребенка в социуме. Начало школьного периода, требующее изменения всей ситуации социального функционирования, выступает показателем для сформировавшихся на предшествующих этапах онтогенеза качеств. Для детей с ТНР этот этап осложняется наличием имеющихся нарушений, что обуславливает специфику протекания социальной адаптации к школе.

Межличностное взаимодействие как обязательное условие школьной адаптации предполагает знание себя, других людей, умение их понять. Дети с ТНР в силу ограниченности жизненного опыта, трудностей в организации собственного речевого поведения испытывают сложности в процессе реализации взаимодействия со сверстниками. Такие дети, вследствие недостаточного коммуникативного арсенала, чаще находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности, попадая в число изолированных [3, с. 95]. Нормально говорящие дети, как правило, занимают высокое положение в системе личных взаимоотношений, а учащиеся с ТНР занимают в коллективе неблагоприятное положение. У младших школьников выявлены такие особенности межличностного взаимодействия, как недостаточное осознание своего отношения друг к другу, невозможность объяснить свои симпатии к тому или иному однокласснику. Общение детей происходит в основном цепочками, имеют место предпочтения дружить с занимающими высокое положение в коллективе детьми [6, с. 138].

Одним из ведущих факторов социальной дезадаптации школьников с ТНР выступает деструктуризация межличностных отношений [2, с. 62]. Трудности в организации и поддержании речевого общения приводят к замкнутости, отчужденности, равнодушию к себе. Характерное для детей с ТНР чувство вины за совершенные поступки по отношению к родителям, родственникам, знакомым также препятствуют полноценному сотрудничеству. Дети игнорируют возможность достижения результатов деятельности, реализации поставленных целей, не могут предвидеть возникновение конфликта в процессе сотрудничества, адекватно поступать по его предотвращению. Учащиеся стремятся к удовлетворению собственных интересов даже в случае их противоречия коллективным. Они предпочитают либо игру, либо обсуждение событий бытового порядка, а не процесс познания, требующий умственного напряжения, мобилизации познавательной деятельности. Данная позиция детей объясняется не только нежеланием умственного напряжения, но и трудностями в организации общения.

Процесс общения основан на проявлении активности со стороны его участников, подразумевающий как желание, так и умение установить социальные контакты с окружающими. Это предполагает наличие социально-психологической компетенции как комплекса умений, обеспечивающих адекватную ориентацию в разнородных ситуациях общения: понимание себя, ситуации, партнера по общению, группы в целом. Социальная активность предполагает конструктивную организацию отношений в коллективе, что возможно в случаях предотвращения конфликтных ситуаций, возникающей в результате расхождения интересов. Ограниченная активность ребенка в социальной сфере, негативный социальный опыт влияют на характер межличностного взаимодействия детей с ТНР. Это отрицательно сказывается на успеваемости. Дети с ТНР не владеют необходимыми для нормальной речевой деятельности лексическими и грамматическими обобщениями.

Рассматривая школьную адаптацию как результат активного приспособления ребенка к условиям школьной среды, обусловленный характером межличностного взаимодействия, была предложена структура школьной адаптации, представленная эмоциональным, личностным и межличностным компонентами. Формирование школьной адаптации предполагает сформированность межличностных компетентностей и, как результат, адекватного социально-ролевого поведения.

Становление положительных межличностных отношений возможно при условии эмоциональной и личностной готовности ребенка. Проведенное исследование показало более негативное отношение детей с ТНР к школе, учебной деятельности. Для них характерно нежелание дружеского взаимодействия, недостаточное осознание важности дружбы в процессе школьного проживания. Оптимизации процесса вхождения в школьную среду также препятствует повышенная тревожность детей с ТНР. Учащиеся стараются избегать новых социальных контактов и не проявляют собственную позицию. Негативное отношение к школе, повышенная тревожность выступают показателем недостаточной сформированности эмоционального компонента школьной адаптации.

Специфика личностных формирований у первоклассников с ТНР характеризуется завышенной самооценкой и обидчивостью. Дети с ТНР определяют свою позицию в коллективе как лидерскую, не обладая необходимыми для этого качествами. События школьной жизни они определяют с позиции собственной выгоды, своих интересов, не учитывая желаний и стремлений товарищей. Повышенная обидчивость, обусловленная неадекватностью восприятия себя как участника процесса школьного проживания, определяет неадекватность поведения. Дети с ТНР часто жалуются на несправедливое отношение к себе. Завышенная самооценка, повышенная обидчивость, обуславливая неадекватность восприятия и поведения, характеризуют специфику личностного компонента школьной адаптации.

Охарактеризованные особенности социальной адаптации к школе детей с ТНР проявляются в деструктуризации межличностных отношений. Учащиеся с ТНР продемонстрировали отсутствие или небольшое количество друзей в классе, неумение вступать в контакт, поддерживать общение. У большинства детей с ТНР выявлена неготовность к сотрудничеству при решении проблем, что нашло отражение в стремлении избежать совместной деятельности, неспособности самостоятельно вступать в контакт, инициировать общение. Деструктуризация межличностного взаимодействия, неготовность к сотрудничеству – показатели несформированности межличностного компонента школьной адаптации.

Формирование школьной адаптации предполагает готовность к выполнению роли школьника, т.е. исполнению социально-ролевого поведения [2, с. 45]. В ходе анализа полученных экспериментальных данных были выявлены специфические характеристики детей с ТНР, свидетельствующие о неготовности эффективно выполнять новую для них роль.

Учащиеся с ТНР более негативно оценивают школу, учебную деятельность. Они избегают ситуаций самостоятельного принятия решений, необходимости высказаться, делать выбор, что обусловлено беспокойством по поводу возможной негативной оценки со стороны сверстников и учителя. Дети с ТНР не желают новых социальных контактов, нацелены на игры, развлечения, демонстрируют неготовность актуализации усилий для достижения определенного результата в учебной деятельности. Такое состояние эмоциональной сферы детей с ТНР, проявляющееся в пассивности в учебной деятельности, неосознанности ее важности, отсутствии стремления к социальному взаимодействию, свидетельствует о непринятии на себя роли ученика с необходимым пониманием основной задачи – задачи учения. Характерная для детей с ТНР завышенная самооценка, которая нашла отражение в преувеличении своей значимости для других людей, в восприятии себя лучше, чем есть на самом деле, повышенной требовательности к окружающим, неудовлетворенности их поступками в случае несоответствия собственным запросам и интересам, также свидетельствует о неготовности к исполнению роли ученика, предполагающей учет не только собственных интересов, но и общих интересов класса. Особенности межличностного взаимодействия как отражение неготовности принять на себя роль школьника нашли свое отражение в отсутствии осознания важности дружеских отношений, несформированности приемов организации дружеского взаимодействия, сотрудничества в ходе решения школьных задач. Данные результаты свидетельствуют о несформированности у детей с ТНР социально-ролевого поведения школьника.

Выводы. Таким образом, выявленные в результате эксперимента особенности эмоционального, личностного и межличностного компонентов школьной адаптации детей с ТНР показали отсутствие сформированных межличностных компетентностей. Отмеченное не только есть определяющее в формировании школьной адаптации, но оказывает существенное влияние на психическое развитие ребенка в целом.

Аннотация. В статье представлен краткий анализ отраженных в научной литературе подходов к проблеме социальной адаптации к школе, представлены результаты экспериментального исследования состояния школьной адаптации детей с ТНР, отмечены составляющие структуры школьной адаптации.

Ключевые слова: школьная адаптация, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Annotation. The article presents a brief analysis of approaches to the problem of school adaptation of children with severe speech disorders, it presents the results of experimental studies of school adaptation of children with severe speech disorders, components of the structure of school adaptation are noted.

Keywords: school adaptation, children with severe speech disorders.

Литература:

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Зайцев, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: монография / И. С. Зайцев. – Минск: А. Н. Вараксин, 2008. – 248 с.
3. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
4. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
5. Налчаджян, А. А. Социально – психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
6. Усанова, О.Н. Формирование коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / О.Н. Усанова, О.А. Слинко // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. – С. 135-145.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. – 840 с.

УДК: 376.1

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Вербицкая Юлия Павловна

ассистент кафедры физической культуры
и безопасности жизнедеятельности,
ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования
г. Ярославль

Иерусалимцева Ольга Васильевна

старший преподаватель кафедры физической культуры
и безопасности жизнедеятельности,
ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования
г. Ярославль

Постановка проблемы. Использование системного подхода к деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации позволяет реализовать эффективное психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Требуется приведение нормативной базы функционирования ПМПк в соответствии с требованиями, предъявляемыми федеральными государственными стандартами начального, общего и среднего образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование структурно-функциональной системы деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации в условиях введения федеральных государственных стандартов образования.

Изложение основного материала исследования. Одной из приоритетных задач модернизации российского образования является обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательным учреждением [1]. В современных условиях реализации федеральных государственных стандартов начального, общего и среднего образования деятельность психолого-медико-педагогического консилиума (далее - ПМПк) приобретает большое значение, сглаживая противоречие между ограниченными возможностями обучающихся, имеющих временные или постоянные отклонения в физическом и/или психическом развитии, и обеспечением цензового образования.

Традиционное понимание школьного ПМПк как одной из организационных форм коллегиальной работы специалистов образовательного учреждения на сегодняшний момент является непродуктивным. Только являясь системой со всеми ее характеристиками, ПМПк обеспечивает качественное выполнение своих функций, решает поставленные перед ним задачи.

В законодательном аспекте ПМПк образовательной организации действует на основе соответствующего инструктивного письма Министерства образования и науки Российской Федерации №27/901-6 от 27.03.2000 г. «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» [5], в котором определены необходимые условия взаимодействия специалистов, алгоритм деятельности консилиума и необходимая документация. В связи с произошедшими за этот период изменениями в образовательной системе содержание нормативно-правовой базы функционирования ПМПк нуждается в апгрейде. Тем не менее, содержащееся в Приложении 2 к инструктивному письму Министерства образования и науки РФ № ВК-452/07 от 11.03.2016г. «О введении ФГОС ОВЗ» [4], «Примерное положение о деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации» не имеет существенных изменений, связанных с модернизацией российской системы образования. Наибольшее обновление претерпел перечень основных задач, реализуемых ПМПк. Среди них: выявление обучающихся, нуждающихся в создании специальных образовательных условий, а также оценка их резервных возможностей развития; создание и реализация рекомендованных ПМП-комиссией специальных образовательных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ; разработка и реализация специалистами консилиума программы психолого-педагогического сопровождения как компонента рекомендованной ПМП-комиссией образовательной программы. Для решения обновленных задач необходим качественно новый взгляд на ПМПк.

Предлагаем рассматривать консилиум не как одну из форм (или способ) взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединенных для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с недостатками в физическом и (или) психическом развитии, проблемами в обучении и воспитании, а как полноценную систему, обеспечивающую получение оптимального результата.

Одним из основных принципов системного подхода является целостность, позволяющая рассматривать одновременно ПМПк как единое целое и в то же время как подсистему, включенную в более крупные системы, например, педагогический коллектив, школьное сообщество и др. Целостность данной системы позволяет выстраивать взаимосвязь ее с другими системами как по горизонтали (сотрудничество), так и по вертикали (соподчиненность). К деятельности консилиума применимы также два основных принципа организации командной работы специалистов (А.Я. Юдилевич, 2002) – мультидисциплинарный и междисциплинарный. Первый - заключается в осуществлении комплексного

подхода к оценке развития воспитанника при равноправном учете данных всех специалистов ПМПк. Междисциплинарный принцип предусматривает на основе скрининга развития ребенка принятие согласованного коллегиального решения с учетом субъективных мнений специалистов - членов консилиума.

В качестве совокупности элементов ПМПк как системы выступает кадровый состав консилиума образовательной организации, закрепленный приказом директора и локальными актами: заместитель директора, педагог-психолог, учитель-дефектолог (в т.ч. учитель-логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог и др.), социальный педагог, классный руководитель, тьютор, врач (медицинский работник), в ДОО – воспитатель, а в образовательной организации СПО - мастер производственного обучения, имеющий достаточный опыт педагогической работы с обучающимися различных нозологических групп. Так же в состав консилиума могут входить опытные учителя-предметники, воспитатели ГПД, медиаторы. Появление в организации достаточного количества различных специалистов открывает возможности объединения их профессиональных компетенций для решения общих задач реализации программы психолого-педагогического сопровождения, с другой стороны, создает трудности согласования коррекционно-педагогических действий. Оптимальное количество участников (5-9 квалифицированных специалистов) является одним из основных условий эффективности и жизнеспособности системы.

Справедливости ради нужно отметить, что в образовательной организации наряду с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, существуют другие категории детей, имеющих потребность в пролонгированной помощи или эпизодическом вмешательстве специалистов ПМПк. Очень часто в создании специальных образовательных условий нуждаются дети, находящиеся в особых социальных условиях; «трудноадаптирующиеся обучающиеся», к которым, с одной стороны, относятся вундеркинды и одаренные дети, с другой - беспризорные; дети лиц, принадлежащих к расовым, религиозным, национальным и языковым меньшинствам; дети, не имеющие родителей или живущие отдельно от родителей (в других семьях, детских учреждениях); дети лиц, не ведущих оседлый образ жизни (например, кочевников, моряков, цирковых артистов); дети иностранцев. Обращает на себя внимание тот факт, что ни один из нормативных документов не рассматривает данные «объекты» консилиумной работы специалистов образовательной организации.

В зависимости от кадровых возможностей организации могут действовать усеченные виды консилиумов: психолого-педагогический (при отсутствии возможности включения в основной состав медицинского работника), а также педагогический консилиум (как вариант, доступный в малокомплектной сельской школе). Естественно, что функциональные возможности такой системы несколько ограничены.

Выход из этой ситуации заключается в следующем: поскольку рассматриваемая подструктура является открытой системой и характеризуется взаимодействием с внешней средой, она готова использовать возможности сетевого взаимодействия для повышения эффективности коррекционно-педагогической деятельности. Если в образовательной организации нет специалистов, необходимых для работы консилиума, они могут быть привлечены к работе на договорной основе или в качестве консультантов (экспертов). Открытость системы проявляется и в том, что при возникновении потребности в дополнительной информации или для разрешения внутренних противоречий организуется взаимодействие с территориальной ПМПк, с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ. Естественно, что ПМПк в первую очередь взаимодействует с педагогическим коллективом, осуществляя консультативную, просветительскую, медиативную работу с педагогами на основе результатов психолого-педагогического исследования.

Такая организация позволяет современному ПМПк реализовать основную цель: создание и реализация специальных образовательных условий развития, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в соответствии с их специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, ранее диагностированными индивидуальными возможностями в зависимости от состояния их соматического и нервно-психического здоровья.

Консилиум образовательной организации имеет иерархичную структуру, состоит из элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. На заседании консилиума порядок обсуждения устанавливает председатель, он же следит за соблюдением регламента. В зависимости от конкретных задач структура вертикальных и горизонтальных связей может изменяться. Например, для ребенка с задержкой психического развития ведущим специалистом, определяющим основное направление деятельности, может быть опытный дефектолог, для подростка «группы риска» - социальный педагог; а для обучающегося, имеющего нарушения опорно-двигательного аппарата – учитель адаптивной физической культуры. Несомненно, ПМПк характеризуется внутренними связями и зависимостями между элементами данной системы, движением информационных и документальных потоков между ее компонентами для принятия и координации выполнения психолого-педагогических решений.

Консилиум осуществляет управление педагогическим процессом в целом, через организацию обучения, воспитания и коррекции ребенка с ненормативным темпом развития.

Основными функциями ПМПк являются: *информационно-аналитическая*, включающая организацию и проведение психолого-педагогической диагностики обучающихся с ОВЗ, анализ диагностических материалов, информирование о результатах диагностической работы субъектов

образовательного процесса; *методическая*, обеспечивающая разработку, реализацию и корректировку комплексных программ сопровождения; *консультативная*, содержащая консультирование всех участников образовательного процесса по вопросам образования, развития, социализации и интеграции в социум обучающихся с ОВЗ. Еще одна важнейшая функция – координация взаимодействия всех участников сопровождения ребенка в школе. Именно специалисты консилиума реализуют программу коррекционной помощи ребенку и обеспечивают взаимодействие педагогов с родителями детей. Консилиум также выполняет функции: сопровождения, просветительскую, организационную и экспертно-диагностическую. Взамен случайному или субъективному принятию решения отдельным педагогом или руководителем организации современный ПМПк способен взять на себя ответственность (в рамках экспертной функции) за выбор образовательных и индивидуальных коррекционных программ, учебных пособий, создание образовательной среды, оценку эффективности деятельности специалистов сопровождения в рамках реализации пакета специальных образовательных условий.

При наличии допущения, что система проходит в своем развитии последовательность этапов от возникновения через развитие и совершенствование, а также целостном ее изучении, можно выявить некоторые тенденции (перспективы) развития консилиума в конкретной организации.

Имеющийся в системе образования Ярославской области опыт эффективной деятельности ПМПк популяризируется через такие формы обобщения и тиражирования как региональные методические объединения учителей-дефектологов (олигофренопедагогов, учителей-логопедов), медиаторов, региональные конкурсы (например, «Лучшая организация инклюзивного образования: индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья», «Лучшие практики управления образовательным процессом в школе в условиях введения ФГОС ОО», «Организатор профилактической работы», «Организация инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья», «Программа формирования ответственной и позитивной родительской позиции» и др.), деятельность базовой площадки [2] по направлению: «Деятельность ПМПк в рамках реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Создан региональный реестр информационно-образовательных ресурсов [3]. В целях повышения профессиональных компетенций специалистов образовательных организаций, обучения их современным профессиональным технологиям, обеспечения эффективным и валидным инструментарием в региональном «Институте развития образования» с 2018 года реализуется дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации».

Выводы. Таким образом, только ПМПк являющийся открытой динамической саморазвивающейся системой, обладает «инструментами» для решения задач по созданию условий для получения ребенком цензового образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов, и способен обеспечить комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ, в значительной мере снизить возможность возникновения диагностических ошибок. ПМПк как система способна совершенствоваться через развитие внутренних и внешних, вертикальных и горизонтальных связей. Опыт показывает, что наличие в образовательном учреждении ПМПк как организационной формы не гарантирует получение «качественного продукта». Необходим комплекс мер, обеспечивающих интеграцию совокупных действий специалистов, приводящих в итоге к оптимальному и эффективному результату.

Аннотация. В условиях реформирования системы специального образования и формирования инклюзивной образовательной среды, благодаря деятельности ПМПк реализуются возможности приобретения обучающимися/ воспитанниками необходимых жизненных компетенций, коррекции недостатков в развитии, реабилитации и социальной адаптации. Консилиум призван сыграть роль в создании специальных образовательных условий для конкретных категорий обучающихся, реализации программы психолого-педагогического сопровождения как компонента образовательной программы, других актуальных задач. Системный подход позволяет создать оптимальную модель функционирования ПМПк в конкретной организации. Существует ряд проблем, препятствующих эффективному функционированию системы.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогический консилиум, системный подход, федеральный государственный стандарт образования.

Annotation. In the conditions of reforming the system of special education and formation of an inclusive educational environment, PMPK's activities enable students to acquire the necessary life skills, correct deficiencies in development, rehabilitation and social adaptation. The council is to play a role in creating special educational conditions for specific categories of students, implementing a program of psychological and pedagogical support as a component of the educational program, and other topical tasks. The system approach allows to create an optimal model of the PMPK functioning in a specific organization. There are a number of problems that impede the effective functioning of the system.

Keywords: psychological-medico-pedagogical consultation, the system approach, the federal state standard of education.

Литература:

1. Воробьева, М.А. Психолого-педагогический консилиум – механизм управления качеством образования [Текст]/ М.А. Воробьева, И.А. Копанишина// Педагогическое образование в России. - №2. – 2015г. – с.27-30
2. ГОУ ЯО «Ярославская школа № 45» - базовая площадка ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» [сайт]. – Режим доступа: https://school45.edu.yar.ru/gou_yao_yaroslavskaya_shkola_n_45__bazovaya_ploshchadka_gau_dpo_yao_institut_razvitiya_obrazovaniya.html (дата обращения: 10.04.2018).
3. Информационно-образовательные ресурсы ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» [сайт]. – Режим доступа: <http://inf.iro.yar.ru> (дата обращения: 10.04.2018).
4. О введении ФГОС ОВЗ [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования и науки РФ от 11.03.2016г. № ВК-452/07// ГАРАНТ.РУ [сайт]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 10.04.2018).
5. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения [Электронный ресурс]: письмо Минобразования РФ от 27.03.2000г. N 27/901-6// Законодательная база Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа: <https://zakonbase.ru/content/base/61447> (дата обращения: 10.04.2018).

УДК 376.34

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К СВЕРСТНИКАМ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

Васьков Геннадий Викторович

учитель-дефектолог (сурдопедагог)

Муниципальное казенное образовательное учреждение

для обучающихся с ОВЗ

Старгородковская общеобразовательная школа «Гармония»

Московская область, Одинцовский район п. Старый городок

Постановка проблемы. Цель современного общества- равное отношение ко всем людям, живущим в нем. Но общество не однородно, и для развития коммуникации обучающихся с интеллектуальными нарушениями к сверстникам с ТМНР в коррекционных школах предлагаются различные игры.

Целью статьи является знакомство с современными технологиями, позволяющими в игровой форме развить у обучающихся с интеллектуальными нарушениями толерантного отношения к сверстникам с одновременным нарушением слуха и зрения.

Изложение основного материала исследования. В современном обществе, деятельность которого направлена на толерантное отношение и создание доступной среды людям с ограниченными возможностями здоровья, главным условием социализации является коммуникация. Толерантность надо формировать еще с дошкольного возраста, когда дети только поступили в образовательную организацию. Тогда ребенок беспрепятственно может общаться со своими сверстниками с ОВЗ.

Коммуникация – общение, передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательной, трудовой деятельности, осуществляющаяся, главным образом, при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем). Универсальным средством коммуникации является речь. С ее помощью не только передается информация, но и осуществляется взаимодействие участников при совместной деятельности.

Коммуникативные навыки являются условием развития личности детей и проявляются в процессе общения. Они обеспечивают готовность строить отношения в определенном стиле и с определенным текстом предпочитаемых партнеров.

Особо остро в коммуникации нуждаются дети с одновременным нарушением слуха и зрения. У данной категории детей возникают трудности при взаимодействии с окружающей средой. В результате сенсорной депривации психика слепоглухого ребенка развивается мало. На ребенка, лишённого зрения и слуха, большинство внешних факторов влияют мало, и не развивается речь без специальной помощи. Чаще всего у детей диагностируется синдром Ушера, вследствие которого они постепенно теряют слух и зрение, что ведет за собой дополнительные психологические проблемы.

Для развития коммуникативных навыков со слепоглухими детьми с интеллектуальными нарушениями в образовательных организациях предлагаются проведение специализированных мероприятий, «квестов», направленных на развитие коммуникации со слепоглухими, а также с глухими и слабослышащими сверстниками.

Квест (англ. «quest») – это «поиск, выполнение поручений». Изначально предполагалось выполнение каких-либо заданий, записанных на бумаге. В 1990-х годах во многих странах мира стали играть в квест-головоломки, а в 2006 году появился один из первых реальных квестов, каким мы знаем его сегодня.

В настоящее время квестом называют салонную или уличную игру, в рамках которой участникам необходимо выполнить ряд заданий для достижения определенного результата. Формы проведения таких игр довольно разнообразны. Их возможно организовать в домашних условиях, на городских улицах, в специальных помещениях, оборудованных соответствующими декорациями. Квесты могут длиться от нескольких часов до нескольких недель и задействовать от 2-3 до нескольких десятков человек. Контроль над ходом игры осуществляет ведущий, который объясняет правила, поддерживает игроков, а иногда становится тайным посредником между персонажами. Суть любого квеста состоит в поиске как можно большего количества целей. Для этого участникам игры приходится взаимодействовать друг с другом, анализировать имеющуюся информацию, использовать ловкость, эрудицию и все свои умения.

Во время игры персонажи оказываются в определенной ситуации и получают задание, которое им предстоит выполнять - найти преступника, раскрыть тайны, бороться за сокровища или спастись от различных бедствий и катастроф, а так же обнаружить выход из комнаты, выполнив определенные задания. Квесты считаются развивающими играми, помогают развивать логику, интеллект, а так же учат детей взаимодействовать и общаться с другими участниками. [1,с.44]

Квест «Дорога в темноте». Данный квест был разработан для детей средней и старшей школы для понимания и «погружения» в мир слепоглухих людей. Дети, участвующие в данном квесте, «на себя» принимают роли как сопровождающих, так и слепоглухих, поскольку человек с одновременным нарушением слуха и зрения не может обходиться без сопровождения и не может контактировать с окружающим миром без дополнительной помощи. В квесте принимали участие 3 коррекционные школы и 2 общеобразовательные. Каждая школа-участник, отправляла группу из 6 человек, таким образом, квест отвечал поставленным целям и задачам.

Квест выполняется в парах: один - «слепоглухой», другой - сопровождающий. Цель «сопровождающего» - любыми известными и доступными способами сообщить своему подопечному о том, что ему надо сделать. Цель «слепоглухого» - выполнить все испытания, а именно пройти полосу препятствий, и дойти до конечной цели. Для роли «слепоглухого» используются черные повязки для глаз для временного отключения зрительного анализатора и вата или беруши для отключения слухового анализатора.

Дети, которые играли роль «слепоглухих», на практике почувствовали трудности в восприятии окружающего мира при одновременной потере двух важнейших анализаторов: слуха и зрения. Учащиеся, которые играли роль «сопровождающих», поняли важность точной подачи инструкции для избегания негативных последствий, таких как ушибы, травмы и др.

Участникам предлагались следующие задания для квеста: перелезть через палку, проползти под палкой, перевести на русский жестовый язык предложение при помощи словаря, сказать на дактильной азбуке словосочетание, разгадать цифровой код по тактильной плитке, собрать игрушечную пирамиду, пройти по выложенной специально дороге с препятствиями (повороты влево или вправо), дойти до конца маршрута в паре «сопровождающий и слепоглухой». После выполнения ряда заданий участники меняются ролями, а задания перемешиваются. Таким образом, дети примеряют обе роли – «сопровождающего» и «слепоглухого».

Проведение данного квеста в образовательном учреждении дает возможность погрузить детей с интеллектуальными нарушениями в среду слепоглухих, в результате которого участников в игровой форме погружают в среду слепоглухих людей и лиц, оказывающих помощь в адаптации к окружающему миру. Участники чувствуют необходимость в помощи стороннего человека вследствие искусственного отключения ведущих анализаторов, что создает дополнительные трудности в понимании происходящего. Квест ориентирован на среднюю и старшую школу, но возможно адаптация заданий и проведение мероприятия и для начальной школы.

Квест «Другой мир». Данный квест был разработан фондом поддержки слепоглухих людей «Соединение» и центром «Хокинг. Квесты со смыслом». Он позволяет обычным людям узнать больше о жизни людей с одновременным нарушением слуха и зрения. Погрузившись в атмосферу тишины и полумрака, участники для выполнения заданий должны будут воспользоваться шрифтом Брайля, основам дактильного алфавита и русского жестового языка, научиться применению простых приборов, облегчающих быт людей с одновременным нарушением слуха и зрения. В итоге квест – это не только увлекательная игра, но и элемент просвещения и информирования общества, социальный проект. Квест подходит для детей старшего школьного возраста. Квест имеет уровень сложности 5, что является достаточно сложным, но людям без специальной подготовки так же будет интересно в нем участвовать. При прохождении квеста людям, которые далеки от знаний шрифта Брайля, жестового языка и дактильной азбуки, будет предложены подсказки виде таблиц, алфавита и букварей русского жестового языка.

Хочется отметить, что образовательные квесты легко создаются. Они являются увлекательным занятием детей, например, во внеурочной деятельности или на общешкольных мероприятиях, развивают командный дух. Такой вид учебной деятельности позволяет в игровой форме узнать больше о проблемах и о жизни людей с одновременным нарушением слуха и зрения, стать более толерантным по отношению к слепоглухим людям, оказать помощь и поддержку в трудной жизненной ситуации или просто познакомиться и начать общение.

Выводы. Актуальность проблемы развития коммуникативных навыков у детей с

интеллектуальными нарушениями, достаточно остра. И для ее преодоления существуют различные виды игровой деятельности, а также игровых технологий. Квест – технологии, можно применять для различных видов деятельности, не только игровой, но и учебной, в качестве закрепления изученного материала, а также проверки полученных знаний.

Аннотация: В данной статье изложен материал о современных квест-технологиях, направленных на формирование коммуникации и толерантного отношения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, к сверстникам с одновременным нарушением слуха и зрения.

Annotation: In this article outlined the material about modern quest-technologies, forming communication and tolerant attitude students with intellectual disabilities to their peers with hearing and visual pathologies.

Ключевые слова: коммуникация, толерантность, слепоглухота, квест-технологии, погружение, сопровождение.

Keywords: communication, tolerance, deafblindness, quest-technologies, immersion, accompaniment.

Литература:

1. Квест-технология в образовании : учеб. пособие / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 164 с.
2. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] www.tolkslovar.ru/k7169.html

УДК 378.14.015.62

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Глузман Юлия Валериевна

доктор педагогических наук, доцент
завкафедрой социально-педагогических технологий и
педагогике девиантного поведения

Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им.В.И. Вернадского»
г. Ялта

Постановка проблемы. Развитие системы российского образования в контексте Болонского процесса активно наращивает темпы по реализации международных программ академической мобильности студентов. Ежегодно, в рамках программы стипендий Президента Российской Федерации для обучения студентов и аспирантов за рубежом, проводится Всероссийский открытый конкурс. С 1993 года более 2 000 студентов, аспирантов российских вузов получили возможность пройти стажировку, провести научные исследования в ведущих зарубежных университетах. Основная задача данной программы - подготовка высококвалифицированных кадров, обладающих знаниями, навыками и опытом, необходимыми для эффективной деятельности по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники в Российской Федерации в условиях обостряющейся глобальной конкуренции.

Однако такие позитивные моменты в создании условий для реализации возможностей студентов и аспирантов в ходе зарубежных стажировок, обучения, участия в научной и проектной деятельности не всегда обеспечивают доступность таких программ для обучающихся с инвалидностью. В связи с тем, что в российских университетах с каждым годом все больше обучается студентов с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата проблема реализации права на доступное высшее образование, в том числе в рамках академической мобильности становится особо актуальной.

Целью статьи является анализ международных программ обмена и практики осуществления академической мобильности студентов с инвалидностью в российских и зарубежных вузах.

Изложение основного материала исследования. Анализ научных трудов показал, что многими российскими учеными (Арсеньев Д.Г., Белевич Е.А. [3], Вильчинская Н.В. [5], Володина Е.Д. [2], Дергунова И.В., Зубарев А.Е. [3], Краснощеков В.В. [4], Павленко И. Г. [5] и др.) рассматриваются виды и формы академической мобильности, классификация международных студенческих программ обмена. Однако практически отсутствуют работы, направленные на анализ практического опыта организации и реализации академической мобильности обучающихся с инвалидностью. Некоторые отечественные и зарубежные авторы (Богинская Ю.В., Карпушкина Н.В., Ольхина Е.А., Холбен Э. (Holben), Озел К. (Özel) [6]) проводят анализ международных программ, опыта работы университетов и сервисных центров, служб поддержки студентов с инвалидностью.

Анализ положений об академической мобильности обучающихся и трудов ученых показал, что в зависимости от продолжительности обучения в зарубежном вузе мобильность студентов подразделяется на краткосрочную и долгосрочную [2; 3; 4]. Долгосрочная международная академическая мобильность студентов - обучение в зарубежном вузе сроком более полутора месяцев. Обязательным условием долгосрочной академической мобильности является оформление индивидуального учебного плана,

включающего дисциплины, подлежащие изучению вне основного факультета.

Краткосрочная международная академическая мобильность студентов - обучение в зарубежном вузе сроком не более полутора месяцев, участие летних и языковых школах, а также в семинарах, форумах, симпозиумах, конференциях и других непродолжительных формах научного и образовательного взаимодействия. На период краткосрочной международной академической мобильности, приходящейся на не каникулярное время, студенту может предоставляется индивидуальный учебный план, включающий дисциплины, подлежащие изучению в зарубежном вузе и в «родном». Оценка участия может быть выражена в кредитах и представлена в сертификате.

Наиболее часто международная мобильность студентов осуществляется за счет летних и языковых школ, которые, как правило, являются непродолжительными по времени (2-3 недели) и не предполагают усвоения зарубежной академической культуры и приобретения профессиональных знаний.

Сегодня в российской системе образования с участием зарубежных международных организаций реализуются различные программы межвузовского сотрудничества.

Программа Эразмус — уникальная по своим масштабам программа поддержки краткосрочной академической мобильности в рамках стран ЕС, а также Исландии, Лихтенштейна, Македонии, Норвегии и Турции. Программа финансируется Еврокомиссией и представляет возможность студентам проходить обучение в университете другой страны на протяжении от трех месяцев до академического года, но чаще всего — одного семестра. В январе 2014 г. была начата реализация новой программы ЕС Эразмус Плюс, рассчитанной до 2020 г. Эта программа объединила ранее существовавшие проекты ЕС в сфере образования, включая Эразмус, Эразмус Мундус, Темпус, Леонардо да Винчи, Камениус, программу Жана Моне и др. Важно отметить, что в данной программе уделяется большое внимание обеспечению мобильности студентов с инвалидностью. Службы, занимающиеся поддержкой и сопровождением студентов с ограниченными возможностями здоровья, регулируют и эти вопросы, подбирая им доступные для обмена вузы с учетом нозологий. Финансирование выделяется в увеличенном размере, по сравнению с обычным образовательным грантом, финансируются также услуги педагогической и технической поддержки, и дополнительные затраты.

Центрально-Европейская Программа обмена в области университетского образования (CEEPUS) — региональная международная программа обменов, объединяющая университеты, создавшие совместные программы магистерского и докторантского уровня. Программа объединяет 16 государств от Польши до Македонии и от Словении до Молдовы.

Германская служба академических обменов (DAAD) — одна из крупнейших, не только в Европе, но и в мире, национальная организация, поддерживающая академическую мобильность.

Программы Шведского Института представляет широкие возможности для академической мобильности преподавателей, исследователей и студентов.

Стипендиальные программы Министерства иностранных дел Франции — масштабная программа представления помощи иностранным студентам с ежегодным бюджетом до 100 миллионов евро.

Значительно увеличилось количество стипендий, выделяемых как европейскими странами, так и Европейским Союзом для международной академической и научной мобильности российских студентов и аспирантов. Появились стипендии Президента Российской Федерации для обучающихся за рубежом, претендентам из числа студентов и аспирантов.

Mobility International USA (MIUSA) является некоммерческой организацией, работающей со студентами, имеющими инвалидность. Организация ежегодно создает возможности для мобильности около 300 студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках обеспечения возможностей образовательной доступности положительными примерами являются: Европейская стипендия Google для украинских студентов с ограниченными возможностями и занимающихся изучением информатики и компьютерной техники; ежегодная международная летняя школа в Норвегии для молодежи с инвалидностью; американская программа Фулбрайта направлена на усовершенствование педагогического сопровождения студентов с инвалидностью [1].

Академическая мобильность является одним из приоритетов развития мирового высшего образования, пользуется необычайной популярностью среди молодежи. Одновременно, следует понимать, что она представляет собой быстро растущий рынок услуг, конкуренция на котором имеет тенденцию постоянно обостряться. Несмотря на наличие наработанных моделей организации мобильности все участники этого процесса неизменно сталкиваются с рядом проблем, степень разрешимости которых существенно различается. Наиболее значимыми из них считаются языковые барьеры и финансирование мобильности. Наибольшее значение после языковых и финансовых барьеров имеют проблемы информированности, поощрения, признания результатов долговременной и кратковременной мобильности в собственной стране, миграционные процедуры.

Выводы. Таким образом, анализ существующих международных программ академической мобильности показал, что зарубежные университеты в полной мере доступны для студентов с инвалидностью. Российские вузы постепенно переходят на формат доступной инклюзивной образовательной среды и данное направление работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья является перспективным и необходимым.

Аннотация. В статье раскрыты особенности международных программ обмена студентами, а также организация доступности академической мобильности для студентов-инвалидов.

Ключевые слова: академическая мобильность, стажировка, международные программы обмена, студент с инвалидностью, доступность.

Annotation. The article reveals the features of international student exchange programs, as well as the organization of accessibility of academic mobility for students with disabilities.

Keywords: academic mobility, internship, international exchange programs, a student with a disability, accessibility.

Литература:

1. Богинская Ю.В. Современное состояние высшего образования студентов с инвалидностью в вузах Европы и США // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 5.

2. Володина Е.Д. Систематизация форм международной академической мобильности студентов // Вестник ЧГПУ. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistematizatsiya-form-mezhdunarodnoy-akademicheskoy-mobilnosti-studentov> (дата обращения: 01.05.2018).

3. Зубарев А.Е., Белевич Е.А. К вопросу о содержании и классификации международной академической мобильности // Science Time. 2016. № 5 (29). С. 226-237.

4. Краснощеков В.В. К определению и классификации программ международной академической мобильности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6-0. С. 366.

5. Павленко И. Г., Вильчинская Н. В. Международная академическая мобильность студентов России и Республики Крым // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 961–965. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86209.htm>.

6. Holben A., Özel C. International Exchange with a Disability: Enhancing Experiences Abroad Through Advising and Mentoring: Practice Brief // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2015 №28 (4), pp.405-412

УДК: 37.013.42;376

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ВОСТОКЕ УКРАИНЫ

Горобец Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
заместитель директора
по воспитательной работе
Стахановского педагогического колледжа
Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко г. Стаханов, Украина

Постановка проблемы. Значение и огромная ценность отдельной личности, ее роль в общественно-исторических событиях не вызывает сомнений. Именно во времена социальных изменений проявляется весь имеющийся потенциал личности. К сожалению, не каждый человек, столкнувшийся с социально-экономическими и культурно-политическими реалиями, способен справиться с возникшими личностными проблемами.

Исследователями зафиксирован высокий уровень тревожности населения востока Украины, растущее чувство неуверенности в завтрашнем дне, усталость от нестабильности, что в свою очередь порождает агрессивность и враждебность в межличностных отношениях [3]. Данное явление относится не только к взрослой категории населения, но и к молодежи. В связи с этим возникла очевидная необходимость социально-психологической и педагогической поддержки и помощи наиболее уязвимой социальной группе – обучающейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Цель данной публикации – очертить некоторые направления работы социально-психологической службы высшего учебного заведения (практических психологов и социальных педагогов) с обучающейся молодежью с ОВЗ, попавшей в сложные жизненные условия.

Изложение основного материала исследования. На сегодняшний день ситуация на Донбассе в социально-психологическом аспекте сложна и нестабильна. У молодежи проявляются тревожное настроение, страхи, разочарование, что требует активной работы психологов и педагогов высших учебных заведений.

В условиях изменения социально-политической и экономической среды возникает необходимость

адаптироваться к новым условиям жизни, при этом успешность такой адаптации зависит от многих факторов. В частности, один из факторов это индивидуальные характеристики – демографические и личностные, прежде всего возраст. Так, маленькие дети адаптируются быстрее и успешнее, для студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья этот процесс оказывается более мучительным и тяжелым испытанием. Важнейшими характеристиками адаптивных возможностей молодых людей, которые определяют их поведенческую стратегию в новой социокультурной среде, являются пережитые студентами эмоциональные состояния (с учетом их интенсивности, продолжительности, возрастных особенностей) и индивидуальные особенности эмоционального реагирования в условиях стрессовой ситуации.

Социально-психологическая служба и весь профессорско-педагогический коллектив высшего учебного заведения, решая задачи превентивного воспитания, должны найти новые подходы к взаимодействию, как со студентами-инвалидами, так и с их родителями. В этом могут помочь различные профилактические программы обучения студентов новым формам поведения в сложных жизненных условиях, воспитания стрессоустойчивости личности, которая способна самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь.

Профилактические занятия с обучающейся молодежью с ограниченными возможностями здоровья и их родителями могут включать:

- групповые занятия по развитию коммуникативных навыков и формированию способов выхода из конфликтных ситуаций, связанных с социальными установками и разногласиями;
- групповые занятия по правовому просвещению студентов в связи с достаточно большим количеством принятых законодательных актов, связанных с регулированием жизнедеятельности жителей Донбасса;
- групповые занятия, направленные на помощь молодым людям в достижении положительных жизненных целей и т. д.

Одним из действенных способов создания безопасной и комфортной среды в учебном заведении, решения студенческих конфликтов, связанных с различным видением и пониманием сложившейся на Донбассе ситуации, является внедрение в практику работы программ примирения среди молодежи (медиации, определение общих ценностей и т.д.). Программы примирения и согласия способствуют улучшению общего микроклимата, снижению количества конфликтов и случаев агрессивности среди молодежи. Главное преимущество указанных программ – это формирование ответственности человека за собственное поведение и поведение других, готовность прийти на помощь, решить конфликт.

Считаем, что актуальными направлениями работы преподавателей и социально-психологической службы в высшем учебном заведении являются следующие.

Первое направление связано с формированием у студентов с ограниченными особенностями здоровья знаний о социальных и правовых событиях, происходящих в Украине и на ее востоке. Особенно это касается необходимости отслеживания новых законов и других нормативно-правовых актов, которые сейчас активно принимаются с целью защиты и оказания помощи лицам, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях. Своевременное донесение такой информации студентам способствует их своевременному обращению за необходимой помощью и, одновременно, предотвращению более сложных последствий перенесенных стрессовых событий.

Второе направление – это выявление специфических потребностей студентов, которые попали в сложные жизненные условия, а также дальнейшее их удовлетворение путем сотрудничества с различными субъектами социальной, педагогической и психологической деятельности.

Третье направление раскрывает работу по противодействию буллингу. Буллинг – это особая форма взаимоотношений, основанная на дискриминации, давлении и агрессии [1].

Буллинг – явление, которое в большей степени характерно для общеобразовательных школ, где учащиеся объединены формально (в основном по возрастному принципу), и менее характерно для высших учебных заведений, где студенты объединены общей целью, общими интересами, связанными с освоением будущей профессии. Однако, в последние годы мы наблюдаем проявление буллинга по отношению к студентам с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют противоположные взгляды на современные события, происходящие на Донбассе. Поэтому считаем очень важным формирование у студентов толерантного отношения к другим, противоположным точкам зрения, а также формирование у них умения находить рациональные способы взаимодействия в ситуации разногласий во взглядах и мировоззрении.

Четвертое направление связано с противодействием информационным воздействиям на личность. Современные противостояния – это, прежде всего, информационные войны, которые оказывают давление на сознание и психику людей. Информационные технологии, которые используются средствами массовой информации, ставят своей целью введение в заблуждение массового или индивидуального сознания, вывода из строя или десинхронизацию процессов управления обществом [2].

На индивидуальное и массовое сознание воздействуют различные виды информационных систем. Таких воздействий достаточно много: статья в газете, телепередача, тоталитарная секта, высказывание авторитетного человека или эксперта и тому подобное. Современное развитие информационных технологий позволяет быстро и массово распространять информацию, которую при этом можно изменить до неузнаваемости. Все это делается для манипуляций мыслями, эмоциями, отношениями и, в

конце концов, поведением.

Процесс информирования – это процесс отбора фактов. А факты, которые мы вкладываем себе в голову, напрямую связаны с нашим мировоззрением. Один и тот же факт может быть по-разному воспринят двумя разными людьми, независимо от того, правдивый этот факт или нет. И часто человек не может воспринять факт (даже многократно подтвержденный) исключительно из-за того, что имеет совсем иную картину представлений у себя в голове. Проблема еще в том, что телевидение в последние годы сформировало другую систему восприятия информации – эмоциональность вместо аналитического мышления.

Для того, чтобы противодействовать информационному воздействию, необходимо обучать молодых людей с ограниченными возможностями здоровья отфильтровывать информацию, а также снижать эмоциональное восприятие и формировать у них критическое мышление. Критическое мышление – (др.-греч. критική τέχνη – «искусство анализировать, суждения) – это научное мышление, суть которого заключается в принятии тщательно обдуманых и независимых решений. С целью формирования критического мышления необходимо научить обучающуюся молодежь понимать проблему, устанавливать диалектические связи между противоречиями; аргументировать, подбирать приемлемые, соответствующие и непротиворечивые доказательства; находить контраргументы; замечать факты, противоречащие собственному мнению; обосновывать; оценивать, соотносить объект с определенной системой ценностей (существующее с должным); выбирать одну альтернативу из многих; осознавать ограничения, связанные с выводом; использовать различные критерии и контексты; опровергать; обобщать; выдвигать гипотезы; делать выводы.

Пятое направление предусматривает решение конфликтов. В последнее время в украинском обществе наблюдается значительный рост числа конфликтов, связанных чаще всего с полным разрывом отношений из-за разногласий в оценках событий, которые происходят на востоке страны и из-за политических предпочтений. Такие конфликты всегда оставляют в психике студентов тяжелые негативные эмоциональные последствия в виде психологического дискомфорта, стрессов и депрессий.

Для предупреждения решения конфликтов необходимо давать студентам с ОВЗ следующие социально-психологические рекомендации:

- сохраняйте выдержку в любой ситуации;
- вовремя остановитесь, старайтесь не доводить дело до агрессивного или враждебного обострения, дайте человеку, с которым общаетесь, полностью высказаться;
- критикуйте не человека, а его мнение, высказывание;
- иллюстрируйте свою позицию аргументами, а не эмоциями;
- всесторонне анализируйте разговор, чтобы определить свои ошибки и знать, как в будущем их избежать;
- найдите в поведении, желаниях, стремлениях своего оппонента что-то хорошее, сосредоточьтесь на этом;
- оцените свой эмоциональный ресурс в поддержании отношений с враждебно настроенными людьми;
- избегайте темы, которые приводят к постоянным неконструктивным спорам;
- укрепляйте связи и развивайте темы, которые сближают оппонентов;
- оперируйте общими ценностями.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что в периоды чрезвычайных ситуаций, которые вызывают огромную тревогу в обществе и не имеют окончательного решения длительное время, особенно важна разносторонняя поддержка наиболее уязвимой социальной группы – молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Обозначенные основные направления и содержание социально-психологической и педагогической работы в высшем учебном заведении представляют собой динамическую систему, в процессе которой реализуются тактические задачи, которые возникают в работе с молодежью с ОВЗ, попавшей в сложные жизненные условия. Данные направления не являются окончательными и статическими, они могут быть дополнены, изменены или предложены новые. Самое главное – необходимо поддержать веру у молодежи в том, что любая сложная жизненная ситуация преодолима и разрешится она может только благодаря таким личностным качествам как самостоятельность, стрессоустойчивость, толерантность.

Аннотация: В статье поднята проблема личностных изменений молодежи, связанных с длительным пребыванием в сложных жизненных условиях; раскрыты основные направления социально-психологической и педагогической поддержки молодежи с ограниченными возможностями здоровья, обучающейся в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профилактические занятия, программа примирения, стрессоустойчивость, буллинг, информационное воздействие, социально-психологическая и педагогическая поддержка.

Annotation: The article raises the problem of personal changes in youth associated with prolonged stay in difficult living conditions; The main directions of socio-psychological and pedagogical support for young people with disabilities, who study at a higher educational institution, are revealed.

Keywords: preventive activities, reconciliation program, stress resistance, bullying, information impact, socio-psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Купченко В.Е. Особенности самоотношения подростков – участников буллинга в образовательной среде / В.Е. Купченко, И.Н. Ляшенко // Психология обучения. 2014. - №7. С.78-86.
2. Почепцов Г.Г. Информационная политика / Г.Г. Почепцов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pidruchniki.ws/18000102/politologiya/informatsiyuni_viyuni
3. Социально-педагогическая и психологическая работа с детьми в конфликтный и постконфликтный период: метод. рек./ Н.П. Бочарь, Е.В. Дубровская, О.В. Залеская и др. – Киев: МЖПУ «Ла Страда-Украина», 2014. – 84 с.

УДК: 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Гриб Наталья Викторовна

заместитель директора ГБУ ОО «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» г.Симферополь, Республика Крым
Кругла Елена Константиновна
учитель-логопед ГБУ ОО «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» г.Симферополь, Республика Крым

Постановка проблемы. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с алалией и расстройствами аутистического спектра, особенностью речи которых является ее грубое нарушение или отсутствие, бедный лексикон и скудная, часто аграмматичная фраза. Актуальность этой проблемы подчеркивается давно, однако профессиональный интерес сохраняется до сих пор, методические пособия не вариативны и их количество ограничено.

Цель статьи – познакомить с практическими аспектами использования авторского методического комплекта «Фразовый конструктор».

Изложение основного материала исследования. На протяжении дошкольного возраста происходит интенсивное развитие самостоятельной фразовой речи ребенка: от ее элементарных проявлений (словосочетания – требования) до возникновения сложных предложений. Работа по формированию фразовой речи является одним из важных этапов коррекционной логопедической работы. Овладение ею является необходимым этапом в познавательном и социально-коммуникативном развитии ребенка.

Фразовая речь – это сложная форма коммуникативной деятельности, которая включает в себя протяженность речевых высказываний, вариативность в употреблении различных частей речи, закономерности в последовательности и взаимосвязи слов в предложении, логико-смысловую организацию.

Особую роль в развитии фразовой речи играют грамматические средства. Грамматический строй языка охватывает собою: законы и правила образования слов; законы и правила изменения слов; законы и правила соединения слов, образования на основе этих соединений элементарных синтаксических единиц - словосочетаний; законы и правила построения предложений; законы и правила сочетания предложений в более сложные грамматические организации.

Вопросами формирования связной речи у детей занимались многие отечественные исследователи (Л.М. Райская, Е.С. Кубрякова, Г.Н.Морозова, Г.В. Чиркина, А.Н. Гвоздев и др.), анализируя которых, можно сделать вывод, что говоря о фразовой речи, мы рассматриваем продукт речевой деятельности, составляющими которого являются предложения. Характеристикой связности при этом является грамматическая оформленность продукта речевой деятельности.

У части детей с особыми образовательными потребностями фразовая речь не может быть полноценно сформирована без систематических и целенаправленных занятий. Трудности в овладении семантическими компонентами речи приводят к нарушению синтаксиса. Это значит, что ребенок не может правильно оформить свое речевое высказывание. [5] Необходимо проводить одновременную работу над пониманием обращенной речи, обогащением словаря, построением фразы.

Комплект пособий Фразовый конструктор направлен на решение следующих задач:

- установление лексико-грамматических отношений между членами предложения;
- обучение построению двухсловных и трехсловных предложений;
- актуализация накопленного пассивного и активного словаря;
- формирование связности и четкости высказывания;
- работа над пониманием прочитанного (только с теми детьми, которые владеют глобальным чтением).

Предполагается, что перед началом работы с фразовым конструктором, ребенок соотносит картинки с соответствующими словами, использует однословную фразу, т.к. именно она является отправным пунктом к расширению и структурированию фразовой речи.

При необходимости возможно дополнить альбомы фотографиями знакомых социальных мест и реальных людей ближнего окружения. Постепенно, по мере расширения словаря, альбомы могут дополняться.

В пособии используется большое количество одинаковых изображений, что позволяет ребенку эффективнее усвоить грамматические и другие языковые категории. Содержание альбомов дает возможность организовать многократное повторение материала.

Двухсловное предложение состоит из подлежащего (кто/что это?) и сказуемого (что делает?). Фразовый конструктор (часть 1) позволяет отработать простое двухсоставное предложение на материале слов, доступных ребенку по звуко-слоговой структуре. Инструкция четкая и короткая, с использованием двух слов фразы. Это является программой правильного ответа ребенка. Работа с конструктором осуществляется в вопросно-ответной форме, используются отраженная и сопряженная речь. Формирование простой двухсловной фразы можно сочетать с приемами работы по звукопроизношению и слоговой структуре слов.

По мере усвоения и автоматизации двухсоставной фразы отрабатываются навыки самостоятельного выполнения действий. Ребенку предлагается самостоятельно произвести действие, сопроводить его комментарием (фразой): Что делает мама? - Мама стоит. Встань. Что ты делаешь? - Я стою.

Фразовый конструктор (2 и 3 части) направлены на работу по формированию трехсловной фразы с прямым и с косвенным дополнением: Мальчик ест кашу. Девочка гуляет в парке.

Для формирования у детей навыков словоизменения (правильного употребления окончаний с одной и той же лексической основой) педагогу необходимо при произнесении предложения акцентировать падежные окончания.

Для понимания смысла предложения и развития диалогической речи ребенку предлагается ответить на вопросы, поставленные к каждому члену предложения, например:

Мальчик ест кашу. Кто ест кашу? Что ест мальчик? Что делает мальчик?

Девочка играет в парке. Кто играет в парке? Что делает девочка? Где играет девочка? и т.д.

Особое внимание уделяется работе по формированию у детей правильного употребления простых предлогов, обозначающих пространственные отношения, часто встречающихся в повседневной жизни (на, в, за и др.).

Последовательность и приемы работы те же, что и в работе над двухсловной фразой: вопросно-ответная форма, отраженная и сопряженная речь.

Освоение фразы сопровождается моделированием игровых ситуаций для генерализации полученного навыка.

Фразовый конструктор (часть 2) содержит приложение со словами для детей, осваивающих навык глобального чтения. Содержание приложения позволяет расширить количество слов, предназначенных для глобально прочтения, а также усвоить их грамматические особенности при построении фразы.

Работа с альбомом может идти по нескольким направлениям:

- выбор изображения к заданной фразе;
- подбор слова к заданным изображениям;
- работа с деформированной фразой (игра «Исправь ошибку»).

Важно помнить, что, формируя фразовую речь у ребенка с особыми образовательными потребностями, не следует ограничиваться только механическим повторением фраз. Необходимо постепенно вводить усвоенные фразы в диалогическую речь и инициировать навыки комментирования.

Таким образом, альбомы могут быть полезны родителям, учителям-логопедам, педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Апробация методического материала, основанная на взаимодействии теории и практики, позволяет успешно реализовать системный подход в работе над фразовой речью у детей с особыми образовательными потребностями.

Аннотация. В статье представлен авторский методический комплект «Фразовый конструктор», направленный на систематизированную работу по формированию фразовой речи у детей с алалией и расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: алалия, расстройства аутистического спектра, фразовая речь, фразовый конструктор.

Annotation. The article presents the author's methodical set "Phrasal constructor", aimed at systematic work on the formation of phrasal speech in children with alalia and autism spectrum disorders

Keywords: alalia, autism spectrum disorders, phrasal speech, phrasal construction.

Литература:

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 254 с.
2. Елкина, Н. В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н. В. Елкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 76 с.
3. Ефименкова, Л. Н. формирование речи у дошкольников / Л. Н.Ефименкова. – М. : Просвещение. 2005. – 113 с.

4. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2004. – 132 с.

5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методическое пособие/Л.Г. Нуриева.- Мю:Теревинф. 2013.- 104 с

6. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Под ред. В. И. Селиверстова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 311 с

УДК 37

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гафарова Медине Казимовна

учитель-логопед

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Черноморская средняя школа №3»

п. Черноморское, Республика Крым

Модернизация российской системы образования в современных условиях предполагает качественные изменения содержания и организации обучения и воспитания подрастающего поколения. Особые требования предъявляются к школьным общеобразовательным учреждениям, осуществляющим поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья. Последнее десятилетие характеризуется стойкой тенденцией к увеличению числа детей с различными отклонениями здоровья.

Постановка проблемы. В статье рассматривается необходимость создания равных возможностей для получения полноценного образования для всех категорий детей. Крайне важно не только обеспечить доступность школьного образования, но и повысить его качество за счет гибкости и многообразия программ и форм. В этих условиях возлагаются особые требования к подготовке детей с ОВЗ к обучению и социализации.

Цель данной работы состоит в определении организационно-методических аспектов логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ, которые в новых инклюзивных образовательных условиях нуждаются в глобальном пересмотре. В статье рассматриваются подходы к оказанию логопедической помощи по развитию познавательно-речевого развития учащимся с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Учитывая то обстоятельство, что младший школьный возраст является ключевым возрастным периодом личностного и психического развития ребенка, школа обязана создать все необходимые условия для успешного прохождения этой возрастной ступени становления личности ребенка.

Развитие познавательно-речевой деятельности является одним из важнейших разделов школьной педагогики и направлен он на умственное развитие ребенка. Чем лучше будет организована познавательно-речевая деятельность детей, тем выше гарантии успешности школьного обучения.

Основные задачи познавательно-речевой деятельности:

1. Обогащать познавательную сферу детей информацией через занятия, наблюдения, экспериментальную деятельность, речь.

2. Обогащать эмоционально – чувственный опыт в процессе непосредственного общения с предметами, явлениями, людьми.

3. Помочь упорядочить сведения об окружающем мире, формировать представления его целостности.

4. Формировать бережное отношение к окружающему миру, закреплять положительные эмоции, умение их проявлять.

5. Создать условия, способствующие выявлению и поддержанию интересов, проявления самостоятельности в познавательно – речевой деятельности.

6. Поддерживать условия для развития познавательно-речевых процессов младших школьников во всех видах деятельности.

В домашних условиях дети много времени проводят около телевизора, компьютера, художественная и энциклопедическая литература если даже и читается, то очень редко обсуждается. И поэтому формирование познавательно-речевой деятельности в основном ложится на плечи педагогов.

Известны случаи, когда бедный словарный запас ведет к агрессивному поведению по отношению к окружающим, т.к. ребенок не может выразить словами то, что видит, что знает, что чувствует, а достижения ребенка в познании окружающего мира не будут заметны, если они не выражаются в его активной речи.

У младших школьников с ОВЗ с нарушениями речи наблюдается:

- ограничение активного словаря, стойкие аграмматизмы, несформированность навыков связного высказывания, нарушения общей разборчивости речи; затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи.

- снижена потребность в общении, не сформированы формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь).

- оптико-пространственный гнозис - на более низком уровне развития. Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексию, дисграфию), нарушения счета (акалькулию).

- снижен уровень произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивность запоминания. Относительно сохранены возможности смыслового, логического запоминания.

- специфические особенности вербального мышления, которые по своему психо-речевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления.

Несформированность языковых и коммуникативных навыков у учащихся с нарушениями речи обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Развитие речи – процесс сложный, творческий. Шаблонов в развитии речи нет, механическое запоминание речевых штампов могут принести ребенку только вред. Однако и стихийность тоже не допустима. Развитие речи – это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование арсенала специальных методических методов и собственных речевых упражнений ребенка.

Речевое развитие осуществляется не только на мероприятиях речевого цикла, но и в других видах детской деятельности: в познавательном развитии, в процессе художественно – эстетического развития (литература, музыка, театрализованная и изобразительная деятельность). Интегрированный подход позволяет осуществлять нормальное функционирование речи в жизни детей и значительно повысить эффективность и результативность работы педагогов по развитию речи. Происходит совершенствование формы выражения мыслей: обогащение лексики, фонетики, достижение четкости и последовательности изложения, эмоциональной речи.

Одним из самых действенных средств познавательно-речевого развития детей с ОВЗ является игра. И если во время организованной образовательной деятельности ребенок получает знания, то во время игры он имеет возможность отразить знания об окружающем мире, поделиться с этими знаниями с товарищами, найти единомышленников по интересам. Отдельные виды игр по-разному действуют на познавательно-речевое развитие.

Игра на развитие словарного запаса:

- подобрать необходимые слова – действия к предметной картинке (слову):



сапоги надевают
 ругают
 чистят
 моют
 кормят
 сушат
 готовят

- подобрать необходимые слова-признаки к предметной картинке (слову):



Цветок красивый
 сухой
 фиолетовый
 ароматный
 жёлтый
 нежный

Игра на развитие словесно-логического мышления:

Игровое упражнение «Задумай слово»

Цель: систематизировать представления о значении слов, выражать свои мысли в краткой форме, подбирать слова-названия качеств, предметов, действий.

Ребенок задумывает слово, которое все знают, но не называет его, а только рассказывает, что оно обозначает, т. е. какой предмет, что с ним можно делать или что он делает. Остальные участники игры отгадывают, что это за слово, например:

1. он пушистый, лакает молоко, мурлыкает (котенок);
2. он красивый, голосистый, кукарекает (петух);
3. она металлическая, ею можно есть суп, кашу (ложка);
4. она оранжевая, длинная, вкусная, сочная (морковка);
5. оно белое, плывет по небу (облако).

Игра на формирование грамматического строя речи:

Дидактическая игра «Чьи рога? Чей хвост? Чьи уши?»

Цель: активизировать словарь; упражнять в составлении простых предложений с опорой на картинки; совершенствовать грамматический строй речи (образовании притяжательных прилагательных); развивать внимание, связную речь.



- Я вижу хвост коровы. Чей это хвост? – коровий.
- Я вижу ухо собаки. Чье ухо? – собачье.

Дидактическая игра «Прятки»

Цель: активизировать словарь; упражнять детей в составлении простых предложений с предлогами с опорой на картинку; совершенствовать лексико-грамматический строй речи (употребление предложно-падежных конструкций); развивать мышление, связную речь.



- Кто сидит в клетке? – В клетке сидит птичка.
- Кто спрятался под столом? – Под столом спряталась мышка.
- Кто пролетает над клеткой? – Над клеткой пролетает бабочка.

Дидактические игры занимают особенно важное место в этой работе, поскольку, обязательным элементом в них является познавательное содержание и умственные задачи. Многократно участвуя в игре, ребенок прочно осваивает знания, которыми он оперирует. А, решая умственную задачу в игре, ребенок научится запоминать, воспроизводить, классифицировать предметы и явления по общим признакам.

Выводы. Ценность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую, это повышает его познавательную и умственную активность. Для детей с ОВЗ младшего школьного возраста познавательно-речевое развитие – это сложный комплексный феномен, включающий в себя формирование умственных процессов. Но если педагог подходит к решению задач грамотно и творчески, то проблем в усвоение задач у детей с ОВЗ не возникает.

Аннотация. В статье раскрывается сущность работы по познавательно-речевому развитию, которая проводится в системе, охватывающей все ее стороны (словарь, грамматический строй, звуковая культура речи, связанная речь). Каждая сторона речи включает в себя широкий круг задач и собственную динамику развития. Таким образом, познавательно-речевое развитие способствует формированию интеллектуальных качеств личности, предпосылок к учебной деятельности, развивает коммуникативные навыки детей с ОВЗ младшего школьного возраста.

Ключевые слова. Познавательно-речевое развитие, дети с ОВЗ, дидактические игры, логопедическая работа, речь.

Annotation. The article reveals the essence of the work on cognitive-speech development, which is conducted in a system encompassing all its aspects (vocabulary, grammatical structure, sound culture of speech, related speech). Each side of speech includes a wide range of tasks and own dynamics of development. Thus, cognitive-speech development contributes to the formation of intellectual qualities of the individual, the prerequisites for learning activity, develops the communication skills of children with HIA of primary school age.

Keywords. Cognitive-speech development, children with HIA, didactic games, speech therapy work, speech.

Литература:

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 167 с.
2. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 256 с.
3. Тихомирова Л. Ф. Упражнения на каждый день: Развитие познавательных способностей у младших школьников. – Ярославль, 2004.

УДК 376.2

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Дмитрук Татьяна Игоревна,

студентка I курса,

специальность 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями образования)

«Дошкольное образование и коррекционное образование»

ОП «Стахановский педагогический колледж

Луганского национального университета

имени Тараса Шевченко»

г. Стаханов

Научный руководитель: Вишневская А.Л.

(преподаватель психолого-педагогических дисциплин)

ОП «Стахановский педагогический колледж

Луганского национального университета

имени Тараса Шевченко»

г. Стаханов

Постановка проблемы. Статья посвящена проблемам социализации детей, страдающих церебральным параличом. Рассматриваются содержание исследования особенностей социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, разработаны предложения к выделению уровней социально-личностного развития ребенка, выделены методологические основы формирования у детей предпосылок к успешной социальной адаптации и интеграции в социуме в условиях введения государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости исследования особенностей социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных литературных источников позволил предположить, что: создание специальных условий для социально-личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которые позволят такому ребенку овладеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения, что обеспечит ему успешную адаптацию в социуме.

Каждый человек занимает в обществе определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающим миром. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе.

Современная ситуация в обществе способствует увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). К ним относятся дети – инвалиды с особыми образовательными потребностями. Это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания. К этой категории относятся так же дети с детским церебральным параличом (ДЦП).

Термином **детский церебральный паралич (ДЦП)** называют совокупность разнообразных хронических симптомов, обладающих непрогрессирующим течением, которые касаются нарушений двигательной сферы человека. Эти двигательные нарушения являются следствием повреждения структур центральной нервной системы, которое формируется во внутриутробном периоде - то есть в течение беременности. Нарушения затрагивают корковые структуры, подкорковые области, капсулу и ствол головного мозга [1].

Выраженные двигательные расстройства и нарушения речи при ДЦП затрудняют общение этих детей с окружающими, отрицательно влияют на все их развитие, способствуют формированию негативных черт характера, появлению поведенческих нарушений, формирование острого чувства неполноценности. Из-за этого возникают острые проблемы в социализации детей с ДЦП.

Что же такое **социализация** – это процесс адаптации индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе [2].

Исходя из этого возникает вопрос, а что такое адаптация? **Адаптация** (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

В раннем детстве любого малыша, родители олицетворяют для него весь мир. Но чем старше становится ребенок, тем более широкие открываются для него горизонты. Игры в песочнице и походы в магазины, общение со сверстниками и многочисленными взрослыми, театр, зоопарк, цирк. Вот так

просто и обычно каждый день познается мир, происходит развитие навыков общения и расширение кругозора [3].

Для детей с ДЦП все намного сложнее. Двигательные нарушения, связанные с трудностями коммуникации (у 85% детей с ДЦП наблюдаются речевые нарушения) часто становятся причиной социальной изоляции ребенка. В результате многие дети (и взрослые) с ДЦП пугливы, нерешительны и не уверены в себе, они теряются в новой обстановке. В школе такие дети тревожны, испытывают страх перед устным ответом. В стрессовых ситуациях у них возникает заикание или усиливаются насильственные движения. Для больных детей характерна быстрая смена настроения: то они чрезмерно веселы, шумны, то вдруг становятся вялыми, раздражительными, капризными. Нередко такие дети отличаются повышенной впечатлительностью, обидчивостью. Они болезненно реагируют на тон голоса и замечания в свой адрес. Расплакавшись, дети с ДЦП долго не могут остановиться, их эмоции приобретают как бы насильственный характер. Все это является благоприятной почвой для возникновения истерик.

Больные ДЦП часто настороженно относятся к новым знакомым, неадекватно реагируют на посторонних. Они либо замыкаются в себе, либо откровенно грубят. И то и другое – не дикость и невоспитанность, а естественная психологическая защита.

Паспортный (хронологический) возраст у больных нередко не соответствует психологическому (на сколько лет человек себя ощущает и осознает), большинство больных с ДЦП инфантильны. Это обусловлено рядом причин. В первую очередь инфантилизм бывает вызван постоянной зависимостью от окружающих. Даже став взрослым, инвалид по-прежнему нуждается в заботе. Нередко такой человек сознательно стремится продлить детство. Молодым инвалидам нелегко осознать то, что их ровесники шагнули на новую ступень развития, а они остались на том же месте. Тяжелая болезнь не в состоянии заглушить естественные чувства, она просто может лишить возможности их испытать. Для того чтобы защитить себя от болезненных переживаний, молодые инвалиды стремятся как можно дольше оставаться детьми.

Все эти психологические особенности – вторичный продукт ограничения жизнедеятельности инвалида, и правильно, в необходимое время, проведенная социализация ребенка поможет если не предотвратить, то хотя бы минимизировать подобные отклонения.

Что могут сделать дошкольные учреждения и центры раннего развития? В развитии ребенка существуют так называемые сенситивные периоды – оптимальные сроки для наиболее благоприятного формирования тех или иных умений и навыков. Мария Монтессори выделила несколько этапов: двигательное развитие (от рождения до 1,5 лет), речь (с рождения до 6 лет), интерес к мелким предметам и деталям (1 - 4 года), восприятие порядка (2 - 4 года), музыка (2 - 6 лет), вежливость (2,5 - 6 лет), сенсорное развитие (с рождения до 5,5 лет), дифференциация восприятия (2,5 - 6 лет), чтение (3 - 5,5 лет), овладение навыком письма (3,5 - 4,5 года), пространственное восприятие (4 - 6 лет), математика (4 - 6 лет). Каждый период недолговременен, и если он проходит у ребенка впустую, возможности развития личности ребенка остаются упущенными, а коррекционно - педагогическая работа не будет эффективной. Дошкольные учреждения как раз и призваны использовать сенситивные периоды для развития навыков ребенка, кроме того взаимотношения со сверстниками в дошкольном детстве становятся основой для формирования дальнейших навыков общения и социализации в обществе.

Выбирая для ребенка центр развития, будьте осторожны. Если в центре не будет обеспечен индивидуальный подход к малышу с ДЦП, то и эффективность от таких занятий останется низкой. К тому же у такого ребенка может пострадать самооценка, ведь он в силу физических и сенсорных ограничений не может конкурировать со здоровыми детьми. Кроме того, для успешного развития больному ДЦП нужна специальная, адаптированная под его возможности среда. В специализированных дошкольных учреждениях для детей с ограниченными возможностями подобная развивающая среда создана, ДОУ укомплектован специалистами, отсутствующими в обычных детских садах, меньше наполняемость групп. Главным недостатком специализированных учреждений является определенная социальная сегрегация – больные дети оказываются в изоляции от здоровых сверстников. Эту проблему можно решить, используя ресурсы учреждений дополнительного образования.

Что могут сделать учреждения дополнительного образования? Дополнительное образование наиболее приспособлено для создания доступной образовательной среды. Это обусловлено самой спецификой дополнительного образования: меньшая, чем в основном образовании, наполняемость группы – от 10 человек согласно имеющимся нормам; практико-ориентированный характер обучения; ориентация образовательного процесса не на «среднего ученика», как в классе, а на личные запросы каждого ребенка; отсутствие формальных ограничивающих условий: привязка к расписанию, классному помещению, фиксированные сроки освоения программы; возможность ребенку максимально сконцентрироваться на любимом деле; отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, связанной с необходимостью выполнения государственных образовательных стандартов.

В детском творческом объединении в составе одного коллектива могут быть дети одаренные и с низкими способностями, имеющие физические недостатки и победители спортивных соревнований, малыши и подростки. Практика показывает, что значительные успехи в развитии коммуникативных и творческих навыков дети-инвалиды приобретают именно в таких неоднородных группах.

Дети с гиперкинетической формой ДЦП склонны к занятиям в группах художественно-эстетической направленности. Несмотря на гиперкинезы они могут рисовать и конструировать. Для

неговорящих детей творчество – основной способ передать родителями, окружению и миру свои тревоги и радости. Картины, стихи, проза становятся для ДЦП-шек способом самовыражения и самоактуализации, средством общения и ответом на вечный вопрос о смысле жизни.

Если ребенок испытывает желание заниматься пластикой и танцем, то возможно и это. Танцы на колясках существуют с 60-ых годов прошлого века. В России с 2006 года танцы на колясках официально признаны видом спорта. В Перми с 2000 года существует ансамбль танцев на колясках «Гротеск», все участники которого инвалиды I группы. Каждый раз они доказывают и себе, и всем окружающим, что люди с ограниченными физическими возможностями могут жить полноценной жизнью, могут танцевать, ездить по миру, работать, творить и любить.

Физические ограничения не являются препятствием для занятий в спортивных секциях.

Занятие плаванием с самого раннего возраста с помощью инструктора или специального оборудования связаны не только с процессом гидрореабилитации (лечением водной средой), но и социализации. В Перми несколько лет работает Благотворительный фонд в поддержку и развитие плавания инвалидов «Движение Плюс», основными направлениями деятельности которого, являются физкультурно-оздоровительное и спортивное – подготовка детей с ограниченными возможностями по программе паралимпийского, специолмпийского и сурдолимпийского плавания. Результаты работы показали, что во время занятий в воде у детей с ДЦП нормализуется мышечный тонус, развивается мелкая и крупная моторика, улучшается речь, и как следствие, формируются новые двигательные навыки и качества, позволяющие ребенку активнее включаться в жизнь общества. Занятия спортивным плаванием, участие в соревнованиях, выезды на спортивно-оздоровительные сборы с коллективом здоровых сверстников, все это благоприятно сказывается на самооценке и социальной активности ребенка.

С 1984 года в программу Паралимпийских игр входит бочча – вид спорта для людей, имеющих значительные поражения опорно-двигательного аппарата и передвигающихся в инвалидной коляске. В зависимости от тяжести поражения игроки бочча делятся на четыре класса. BC1, BC2 и BC3 – для игроков с ДЦП, BC3 и BC4 – для игроков с другими неврологическими отклонениями, имеющими сходный с ДЦП эффект (мышечная дистрофия, мозговая травма и т.п.). Название игры происходит от латинского слова «*bottia*», что означает мяч и заключается в метании шаров по цели [4].

Больные ДЦП могут заниматься туризмом. Туристические походы расширяют кругозор, способствуют формированию коллектива, «чувства плеча» и взаимовыручки, развивают навыки самообслуживания. Разумеется, перед выходом «в поле» в учреждениях дополнительного образования проводится подготовительная работа. Дети учатся пользоваться специальным снаряжением, выполняют упражнения на развитие силы и выносливости, изучают технику безопасности и приемы экстренной медицинской помощи. Практика показала, что занятие туризмом больных детским церебральным параличом снижает уровень тревожности, развивает выносливость, улучшает двигательные функции подростка.

Иппотерапия тоже может рассматриваться не только как метод лечения, когда больной выполняет упражнения, разработанные для него специалистом, сидя верхом на идущей лошади, но и способом социализации. Когда всадник получает разрешение управлять лошадью самостоятельно (или при незначительной помощи инструктора), он ощущает свою возможность и право командовать движениями большого, мощного животного, что способствует повышению самооценки, позитивного настроения и уверенности в своих силах.

Что может сделать школа? В последнее время много говорится о необходимости инклюзивного образования. Инклюзивное образование (от фр. *Inclusif* - включающий в себя) – один из процессов трансформации общего образования основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Предоставление равных образовательных возможностей для детей-инвалидов, включенных в сообщество здоровых сверстников, дает возможность осваивать навыки социального взаимодействия в естественной среде. У детей с ограниченными возможностями здоровья расширяется круг общения, они участвуют в разнообразных видах учебной, игровой, творческой деятельности, осваивают различные способы коммуникации, приобретают социальный опыт.

Но, чтобы подобная система организации учебного процесса была действительно эффективной, мало оснастить здания школ пандусами для инвалидных колясок. Сама система преподавания, господствующая в массовой школе не всегда подходит «особым детям». Так, скажем ребенку с ДЦП трудно удержать внимание больше 15-20 минут, а урок длится 45 минут. Учителю невозможно выделить время на уроке для индивидуальных занятий с больным ребенком, ему важнее удержать внимание остальных 30 человек в классе. Нужен помощник (волонтер, социальный педагог, кондуктор), который, не отвлекая учителя, помог бы ребенку усвоить учебный материал в его темпе.

Необходима профессиональная переподготовка учителей – работа с детьми с ограниченными возможностями имеет свои особенности. Неподготовленному учителю трудно отличить проявления болезни от каприза, неподготовленность к уроку от стресса перед устным ответом. Учитель боится не справиться, если на уроке с ребенком вдруг начнется эпилептический припадок.

Нужно сформировать благоприятный психологический климат в коллективе одноклассников – если ваш ребенок встретится с насмешками или игнорированием, психологический ущерб от подобного общения превысит благо от «интеграции в здоровое общество». Поэтому пока возможности

инклюзивного образования реализуются в небольших, чаще всего частных школах, где подобные проблемы решить гораздо проще чем в массовых образовательных учреждениях, рассчитанных на тысячи учащихся. Пока еще работают специализированные коррекционные школы для детей-инвалидов.

Специальная школа VI вида предназначена для образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (двигательные нарушения, имеющие разные причины и разную степень выраженности, детский церебральный паралич, врожденные и приобретенные деформации опорно-двигательного аппарата, вялые параличи верхних и нижних конечностей, парезы и параспарезы нижних и верхних конечностей).

Школа VI вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: 1-я ступень – начальное общее образование (4-5 лет); 2-я ступень – основное общее образование (6 лет); 3-я ступень – среднее (полное) общее образование (2 года).

В первый класс (группу) принимают детей с 7 лет, однако допускается прием детей и старше этого возраста на 1-2 года. Для детей, не посещавших детский сад, открыт подготовительный класс. Количество детей в классе (группе) не более 10 человек. В школе VI вида установлен специальный двигательный режим. Образование осуществляется в единстве с комплексной коррекционной работой, охватывающей двигательную сферу ребенка, его речь и познавательную деятельность в целом [5].

Если двигательные нарушения у ребенка тяжелые, и каждый день возить его в школу представляется затруднительным, на помощь приходят школы-интернаты.

В интернате ребенок не только получает общие знания, но и обучается трудовым навыкам, а опытные специалисты проводят мероприятия, направленные на профессиональную ориентацию. Своевременная помощь дефектологов, медиков, инструкторов ЛФК позволяет не только устранить многие нарушения, вызванные заболеванием, но и подготавливает подростка к встрече с окружающим миром.

Если же двигательные нарушения малыша настолько выражены, что не позволяют ему самостоятельно передвигаться и овладеть навыками самообслуживания, стоит подумать об обучении на дому. Обучение в домашних условиях имеет и достоинства, и недостатки. Конечно, в привычной, хорошо знакомой обстановке ребенок ощущает уверенность и защищенность. А индивидуальная работа педагога с малышом позволяет уделить ему максимальное внимание и тщательно контролировать процесс усвоения материала. Однако невозможно постигнуть всю полноту человеческих отношений, находясь только в кругу семьи или читая книги. Обучение один на один с преподавателем лишает больного ребенка необходимого общения со сверстниками. При таких условиях процесс социализации значительно замедляется, а многие проблемы во взаимоотношениях с окружающими так и остаются нерешенными.

Выводы. Психическое развитие ребенка с ДЦП связано с глубиной поражения двигательной сферы. Решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы и других сенсорных и регуляторных систем. Поэтому своевременно начатая реабилитационная и коррекционная работа с больными детьми имеет важное значение в ликвидации нарушений социально-личностного развития, дефектов речи, формировании познавательной деятельности, зрительно-пространственных функций, игровой и продуктивных видов деятельности. Возможности компенсации отклонений в психическом развитии ребенка широко реализуются при благоприятных условиях воспитания и обучения.

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению специфики социализации детей дошкольного возраста с церебральным параличом в деятельности дошкольного работника в ДОУ, во время работы как непосредственно с детьми, так и с родителями. Основой содержания статьи стало рассмотрение данной проблемы в практической работе педагогов. В данной статье я попытаюсь characterize основные направления деятельности с данными детьми для улучшения их здоровья средствами специально подготовленных педагогом мер, а также раскрою особенности работы педагога и родителей по развитию детей с церебральным параличом. Сложно недооценить актуальность данной темы ведь частота ДЦП имеет постоянную тенденцию к увеличению в популяции, занимая первое место среди заболеваний центральной нервной системы, ведущих к инвалидности.

Annotation. This article deals with the specifics of socialization of preschool age children suffering from cerebral palsy in activity of the preschool worker in preschool educational establishments, during work both directly with children, and parents. The basis of the content of the article was the consideration of this problem in the practical work of teachers. In this article, we characterize the main directions of activity with these children to improve their health by means of special measures prepared by the teacher, as well as to reveal the peculiarities of the work of the teacher and parents on the development of children with cerebral palsy. It is difficult to underestimate the relevance of this topic, because the frequency of cerebral palsy has a constant tendency to increase in the population, ranking first among diseases of the Central nervous system leading to disability.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), социализация, адаптация, психолого-педагогическая диагностика.

Keywords: Cerebral palsy (CP), socialization, adaptation, psychological and pedagogical diagnostics.

Литература:

1. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития / Р. Денисова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 16–19.
2. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом. Методические рекомендации. Президентская программа «Дети России». – М.; СПб, 1998. – Т. 2. – 439 с.
3. Кроткова, А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом / А.В. Кроткова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2007. – 144 с.
4. Лаврова, Г.Н. «Играем, растем, развиваемся»: обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре / Г.Н. Лаврова. – 2-е изд. доп. и исправ. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 195 с.
5. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: программа коррекционно-развивающего курса «Возьми меня за руку»: учебно-метод. пособие / Г.Н. Лаврова. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 228 с.

УДК 378.1; 376

РЕГИОНАЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕСУРСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ПО ОБУЧЕНИЮ ИНВАЛИДОВ

Денисова Ольга Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой дефектологического образования,
директор Ресурсного учебно-методического центра,
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ),
г. Череповец.

Леханова Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дефектологического образования,
заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра,
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ),
г. Череповец

Постановка проблемы. 2016 год ознаменовался началом проекта по созданию в Российской Федерации сети Ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) по вопросам обучения лиц с инвалидностью на базе образовательных организаций высшего образования (ОО ВО). В 2017 году сеть расширилась, включив в себя 16 вузов, расположенных по всей территории страны. Каждый РУМЦ, созданный на базе ОО ВО, призван обеспечивать повышение доступности и качества высшего образования для инвалидов в вузах на закреплённой территории. Делать это возможно только при учёте географических, социально-экономических, социокультурных контекстов функционирования РУМЦ.

Цель статьи. В рамках настоящей статьи проведено обобщение и систематизация сведений о региональном контексте функционирования РУМЦ, созданного на базе Череповецкого государственного университета. В частности, определена специфика осуществления работ по повышению доступности и качества обучения студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования на закреплённой за ЧГУ территории Северо-Западного федерального округа (Архангельская, Вологодская, Калининградская, Мурманская, Новгородская, Псковская области, Республики Карелия и Коми).

Изложение основного материала исследования. Северо-Западный федеральный округ (СЗФО) имеет свои преимущества и ограничения [2], [3]. К преимуществам относятся геополитическое положение и ресурсно-сырьевая база региона. СЗФО сосредоточена половина лесных и водных ресурсов Европейской части России, округ является крупным индустриальным регионом, промышленности принадлежит ведущее место в хозяйственном комплексе округа, в ней же занято четверть занятых в экономике и почти 40% работающих в производстве граждан. Округ характеризуется компактностью территории, общностью инфраструктуры, сложившимися конфигурацией и традициями коммуникаций, взаимодополняющим характером экономических структур и природных условий субъектов СЗФО. В регионе существуют ассоциации и объединения, призванные консолидировать усилия входящих в состав округа субъектов (Координационный совет отделений Российского союза промышленников и предпринимателей в Северо-Западном федеральном округе, Стратегическое партнерство «Северо-Запад», Фонд «Центр стратегических разработок «Северо-Запад», Совет ректоров вузов Северо-Западного федерального округа, Ассоциация экономического взаимодействия территорий северо-запада Российской Федерации и др.).

К недостаткам региона может быть отнесено: неравномерная плотность населения, высокий показатель урбанизации, самое высокое среди федеральных округов РФ сокращение населения в девяностые годы, неравномерность развития муниципальных образований и субъектов. регионе ярко выражены противоречия между сложившейся структурой подготовки кадров и спросом на трудовые кадры, между социально-профессиональными и ценностными ориентациями населения и структурой

спроса на квалифицированные рабочие места; между возможностью производства инновационных продуктов и низкой заинтересованности хозяйствующих субъектов в нововведениях; между высокими требованиями населения к занятости и условиям жизни и имеющимся возможностям развития малых и средних городов [3].

За период существования РУМЦ СЗФО ЧГУ [1] заключены соглашения, подписаны и реализованы «дорожные карты» взаимодействия с 11 образовательными организациями высшего образования из всех субъектов РФ закреплённой территории, в т.ч. ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (Архангельская обл.); ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (Вологодская обл.), ФГБОУ ВО «Вологодская государственная молочно хозяйственная академия имени Н.В. Верещагина» (Вологодская обл.), ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (Калининградская обл.), ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (Мурманская обл.), ФГБОУ ВО «Мурманский государственный технический университет» (Мурманская обл.), ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (Новгородская обл.), ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (Псковская обл.), ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (республика Карелия), «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» (республика Коми), ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет» (республика Коми).

Для всех вузов закреплённой за РУМЦ СЗФО ЧГУ территории характерна многопрофильность и широкий спектр направлений подготовки. Соответственно широк спектр специальностей и направлений подготовки (более 100 наименований), на которых обучаются инвалиды. Как правило, количество студентов с инвалидностью на одном направлении подготовки не превышает 3 человек. Во всех вузах, подписавших соглашение о сотрудничестве с РУМЦ СЗФО ЧГУ, реализуется работа по повышению доступности и качества высшего образования для инвалидов, по созданию специальных условий для обучения инвалидов. Опыт функционирования РУМЦ показал, что все вузы закреплённой территории обеспечивают реализацию образовательных профессиональных программ в условиях образовательной инклюзии, что с точки зрения социальной защиты инвалидов является значимым элементом их профессиональной реабилитации через профессиональное образование.

Выводы. Проведённый анализ показал, что объективно существует потребность в выстраивании единой для региона присутствия РУМЦ системы согласованных действий образовательных организаций, учреждений социальной защиты и органов занятости населения в сфере профориентации, образования, трудоустройства инвалидов и их адаптации на рабочем месте.

Аннотация. В статье описаны региональные контексты функционирования ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов. Авторы анализируют сведения об объективных условиях, в которых функционируют университеты на территории Северо-западного федерального округа. В выводах сформулирован тезис о необходимости консолидации усилий всех учреждений и ведомств, обеспечивающих профориентацию, образование и трудоустройство инвалидов

Ключевые слова: высшее инклюзивное образование, студенты с инвалидностью, ресурсный учебно-методический центр, Северо-Западный федеральный округ

Annotation. The article describes the regional contexts for the functioning of the Resource educational and methodological center for the training of disabled people. The authors analyze information about the objective conditions in which universities operate in the North-Western Federal District. The conclusions formulate the thesis on the need to consolidate the efforts of all institutions and departments that provide professional orientation, education and employment of disabled people.

Keywords: higher inclusive education, students with disabilities, resource educational and methodical center, the North-West Federal district.

Литература:

1. Денисова О.А., Леханова О.Л. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 119–129. doi:10.17759/pse.2017220114
2. Отчет о ходе реализации в 2015 году Стратегии социально-экономического развития Северо-Западного федерального округа до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2011 г. № 2074-р
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2011 года N 2074-р «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Северо-Западного федерального округа на период до 2020 года (с изменениями на 26 декабря 2014 года)

УДК: 37.091.12.011.3-051:005

**СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

Дорогина Ольга Ивановна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени
первого Президента России Б.Н.Ельцина»
г. Екатеринбург

Хлыстова Елена Викторовна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени
первого Президента России Б.Н.Ельцина»
г. Екатеринбург

Постановка проблемы. Проблема индивидуализации педагогического взаимодействия со студентами с инвалидностью и ОВЗ в условиях стандартизации высшего образования.

Целью статьи является характеристика возможностей балинтовских групп как метода психологического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях вуза.

Изложение основного материала исследования. Современный Российский рынок труда не создает комфортных условий для тех, кто только начинает трудовую деятельность, особенно, если их физические возможности ограничены. Это обстоятельство требует от высших учебных заведений разработки и внедрения новых, особых подходов к технологии организации учебного процесса, создание программы и условий для обучения «студентов с особыми потребностями».

В Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина функционирует центр инклюзивного образования. Кроме обязательных технических средств активно применяются психологические технологии, предлагающие помощь в преодолении адаптационного и учебного стресса, оптимизацию личностного роста и общения в учебных ситуациях.

Основной формат взаимодействия тьютора и психолога центра инклюзивного образования - балинтовские группы. Они представляют собой регулярные встречи, продолжительностью от 30 минут до 1,5 часов, регулярностью от 2 до 4 раз в неделю (в зависимости от потребности). Преимущества данной формы сопровождения связаны с особыми условиями группового общения, где создаются условия, позволяющие:

1. Оказывать взаимоподдержку;
2. Делиться успехами, внушая надежду друг другу;
3. Снижать тревожность по поводу уникальности проблем;
4. Формировать навыки группового взаимодействия.

В рамках работы центра инклюзивного образования удалось обобщить опыт психологической поддержки и определить содержание наиболее значимых направлений работы тьютора и психолога.

1. Преодоление учебного стресса и облегчение адаптации. Наблюдения свидетельствуют о существенных трудностях привыкания к новым условиям обучения, характерным в большей степени для обучающихся имеющим инвалидность по зрению. Дистресс (вредоносная форма стресса) проявляется часто в эмоциональных нарушениях, реакциях отказа, в некоторых случаях имеет соматическую симптоматику. Основная форма работы в этом направлении предполагает активное использование поддерживающих технологий, анализ отдельных ситуаций, приводящих к стрессу, поиск ресурсов для десенсибилизации.

Важно снизить влияние факторов, приводящих к стрессу [1, с. 104]. Для обучающихся с инвалидностью по зрению таким фактором является пространственная неопределенность. Поэтому, необходимо с первых дней пребывания в вузе сформировать навыки пространственной ориентировки в здании университета, а также способы обращения за помощью к сокурсникам. Удачная тактика работы – частичный перенос ответственности за этику общения на обучающихся с инвалидностью. То есть обучающиеся с ограничениями зрения сами объясняют сокурсникам правила взаимодействия. Работа тьютора и психолога в этом направлении предполагает решение следующих задач:

1. объяснение причин неэтичного взаимодействия в учебных группах с точки зрения позитивных установок;
2. обучение коммуникативным тактикам, нацеленным на правильную реакцию в ситуациях неэтичного взаимодействия.
3. преодоление снижения мотивации у обучающихся с инвалидностью. Согласно наблюдениям, ко второму курсу данная тенденция становится наиболее выраженной. Происходит это, на наш взгляд, по двум причинам:

Во-первых, снижается уровень эффекта радости достижения. Поступление в ВУЗ воспринимается обучающимися с инвалидностью как важный этап преодоления жизненных

ограничений, эмоционально - насыщенное достижение. Впоследствии, постепенно уровень позитивного, вдохновляющего эмоционального переживания существенно снижается, что отражается на интересе к обучению.

Во- вторых постепенно повышается тревожность по поводу дальнейшей перспективы работы по специальности. Обучающиеся с инвалидностью часто не видят себя в будущей профессии.

Задача тьютора и психолога – своевременное распознавание негативных тенденций и преодоление снижения мотивации. В этом ключе апробированы следующие методы работы: подключение обучающихся с инвалидностью к научной деятельности – разработке проектов, написание научных статей; включение в общественную жизнь вуза – проведение творческих мероприятий; проведение встреч с успешными выпускниками ВУЗа, имеющими инвалидность; организация помощи обучающимися первого курса со стороны второкурсников.

Эффективным методом воздействия в этом направлении является индивидуальная беседа. Содержание бесед ориентировано на перспективы развития в профессии, которые обеспечивает в настоящий момент государство. Современный рынок труда предполагает широкий спектр возможностей профессиональной реализации, предоставляя телекоммуникационные технологии, позволяющие работать дистанционно. Большая часть молодых людей с ограниченными возможностями отличается высокой самоорганизацией, умением преодолевать трудности; для них работа более значима, чем для многих сверстников. Важно разъяснять это конкурентное преимущество и учить развивать необходимые качества.

Низкая информированность студентов инвалидов о реальных путях профессионального развития значимый фактор, поэтому формирование карьерного плана молодых специалистов с инвалидностью - необходимая технология социальной работы.

4. Предупреждение трудностей коммуникации. Эта задача имеет универсальный характер, то есть актуальна не только для обучающихся с инвалидностью. Юношеский возраст предполагает изменение социальной сферы, возникновение новых форм межличностного взаимодействия, формирование избирательности в выборе коммуникативных партнеров, решение задач, связанных с поиском своего места в социуме [2, с. 27].

В центре инклюзивного образования разрабатываются программы, нацеленные на помощь в решении этих задач. Основные темы программ: «Навыки конструктивного общения», «Преодоление конфликта», «Я в социальном мире» и т.д. Основным методом работы в данном направлении является социально-психологический тренинг [3, с. 179]. Группа тренинга предполагает разнородный состав, включение не только обучающихся с инвалидностью, но и сокурсников или обучающихся старших курсов без инвалидности. Количество участников 8 – 10 человек. Время проведения тренинга 1,5-2 часа.

В результате многолетнего опыта определилась наиболее эффективная модель этого метода, которая предполагает следующие условия:

1. Минимизация вербальных упражнений. Основные упражнения должны предполагать командную работу и опору на активную деятельность.

2. Увеличение сроков закрепления приобретенных навыков.

3. Четкая структура и планирование упражнений. Ознакомление участников тренинга с планом работы перед началом тренинга.

4. Предупреждения стресса связанного с ситуацией неопределенности. Для этого ведущий тренинга перед каждым упражнением проводит мотивационную беседу и объясняет предполагаемые цели.

5. Особое внимание к регуляции эмоционального фона участников тренинга. Обязательное включение в план занятий технологий саморегуляции.

Выводы. Итак, обучение в ВУЗе является важным этапом социализации лиц с инвалидностью в обществе. Работа центра инклюзивного образования, опирающаяся на принципы комплексного, личносно – ориентированного подхода является важным условие доступности высшего образования для данной категории.

Аннотация. В статье отражен опыт работы центра инклюзивного образования в Уральском государственном университете. Представлен анализ и содержание модели, эффективных методов психологической поддержки для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; профессиональное образование; центр инклюзивного образования.

Annotation. The article reflects the experience of the support center for the disabled at the Ural State University. The analysis of the model, content and effective methods of psychological support for students with disabilities are presented.

Keywords: the students with disabilities; professional education; tutor support center for disabled people.

Литература:

1. Психосоциальная реабилитация инвалидов: авторы-сост. Г.Г.Зак, А.П.Маршалкин, О.Г.Нугаева, И.А.Филатова, Е.В.Хлыстова, Ю.С.Чурилов – Екатеринбург: УрГПУ, 2012. – 208 с.

2. Романенкова, Д.Ф. Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования / Д.Ф. Романенкова // Специальное образование . – 2014. – №10. – С. 26-29.

3. Е.В.Хлыстова. Особенности использования социально-психологического тренинга в процессе социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья. /Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования: Материалы международной научно-практической конференции /АГУ – Сухум, 2015.-177-180 с.

УДК:376

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДИАЛОГ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Давыдова Галина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор

кафедры педагогики и управления учебными заведениями,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта

Постановка проблемы. Развитие современной отечественной системы образования и социальной сферы страны ставит перед системой высшего педагогического образования задачу подготовки педагогических кадров, способных реализовывать инновационные практики для детей с инвалидностью, применять диалогические технологии для развития инклюзивной образовательной среды [2], [4] и др.

Рефлексивно-диалогический подход базируется на концептуальной основе рефлексивной психологии (Семенов, Степанов, 1992), связан с развитием *творческой направленности личности*, ее профессионализма и оснащен специальными (событийными) средствами для осознания субъектом самого себя, своей деятельности, своей профессиональной компетентности и культурной идентичности (Давыдова, 2008).

Практикой и технологией рефлексивного диалога выступает социорефлексика, где содержанием рефлексии (как механизма переосмысления стереотипов) выступает не только рациональный опыт в виде предметных знаний или функциональных навыков, но и эмоционально-чувственные состояния, личностные переживания, раскрывающиеся в общении, отношениях партнеров в процессе разрешения различных проблемных ситуаций. Проблемно-конфликтные ситуации выступают как педагогически значимые, реализующие систему психолого-педагогических и обучающих воздействий.

Целью статьи является теоретико-методологическое изучение развития творческой направленности личности при подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования. В статье приводится фрагмент исследования, связанного с развитием творческих компетенций студентов в рефлексивном диалоге.

Изложение основного материала исследования. На основании моделирования элементов рефлексивно-инновационного процесса нами выделяются шесть стадий развития рефлексивного диалога («побуждение», «намерение», «ценность», «замысел», «план», «результат»/«поступок») и соответствующих им рефлексивно-диалогических компетенций (Рис.1): *Самоопределение* по отношению к эмоциогенной (проблемно-конфликтной) ситуации (определенное действие); 2) *осознание своих намерений*, взвешивание «за» и «против»; 3) *осознание целостности Я*, ценностное отношение к происходящему; 4) *осознание цели*, смысла целеполагания «здесь и теперь»; 5) *выбор способов самоосуществления*, планирование; 6) *осознание ответственности за результат (поступок)*.

Каждая ключевая рефлексивно-диалогическая компетенция проходит формирование в трех формах рефлексивного диалога: общения, организационно-деловых взаимодействий, а также в форме социокультурного проектирования в процессе реализации определенного инновационного проекта.

Исследование было построено на базе предметного курса «Оценка рисков социальной и образовательной среды». В эксперименте участвовали студенты кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения (специализация «инклюзивное образование» - 10 чел). На первом занятии преподавателем был представлен план работы по учебному предмету на период до промежуточной аттестации: первые 12 часов занятия проходят в лекционно-семинарской форме, затем следующие 12 часов – в форме практических занятий, далее 4 часа – промежуточная аттестация.

| Побужде-ние | Намерение | Ценность | Замысел | План | Поступок (результат) |
|-------------|-----------|----------|---------|------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

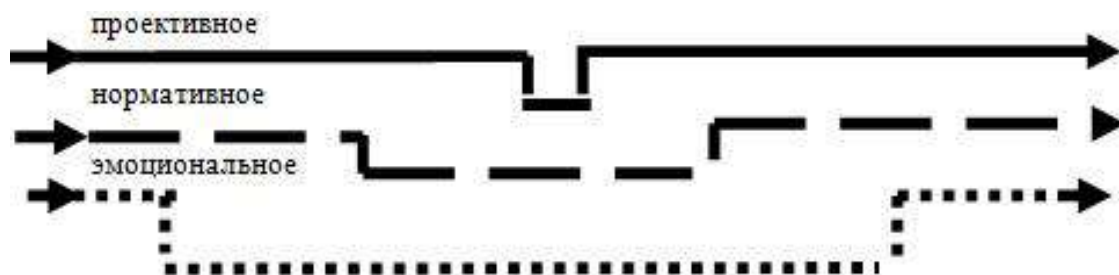


Рис. 1. Шаговая модель развития рефлексивно-диалогического взаимодействия (РЕДИВ)

Материал первых 12 часов был построен таким образом, чтобы три основные темы: «Модель безопасной среды», «Педагогическая этика как фактор психологической безопасности образовательной среды» и «Развитие творческой направленности личности педагога» стали предметом рефлексивного диалога в социорефлексике.

Предполагалось, что на этапе промежуточной аттестации более творчески компетентными окажутся студенты, прошедшие этап социорефлексии, предполагающей три уровня диалога.

Первый уровень рефлексивного диалога связан с *эмоциональной адаптацией*, т.е. с действием, обеспечивающим адекватное поведение в ситуации творческой задачи. *Адаптивное решение* обусловлено целью обмена установками (на эмоциональном и информационном уровнях) и ответами на вопросы: "Что, для чего я делаю так в данной ситуации?", «Что мне это даст?". Результатом адаптивного рефлексивного управления является *поддержка мотивации*.

Второй уровень связан с формированием определенных *профессиональных намерений* в соответствии с образцами, эталонами, нормами и ориентирами, созданными специально для решения конкретной задачи. *Стандартное решение* обусловлено передачей регламентированных инструкций и конкретно-действенных установок, определяется ответами на вопросы: "Зачем?", "Почему?", "Как это было раньше?", т.е. какие идеи и нормы порождают такой тип проблемных (конфликтных) ситуаций. На этом уровне решений человек должен освоить определенную систему знаний, умений, навыков с тем, чтобы уметь действовать в стандартных ситуациях по заданным образцам.

Третий уровень связан с *самостоятельной творческой самореализацией* в плане развития индивидуально-личных и групповых коллективных инновационных проектов. *Творческое решение* связано с возможным переосмыслением личностных и организационно-деятельных стереотипов в процессе преодоления проблемно-конфликтной ситуации, оно определяется ответами на вопросы: "Ради чего?", "Во имя чего?", "Как это может (должно) быть?". Творческим решением пространство субъектов взаимодействия расширяется за счет включения потенциала других культурных носителей ценностей. Иначе говоря, ситуация становится творческой. Человек, преобразуя ситуацию, преобразует себя и других за счет возникающей необходимости самоопределения всех участников диалога.

В заключение группе было предложено сделать индивидуальный выбор по форме сдачи зачета. В одном случае, это были тесты, предполагающие выбор ответа из трех возможных вариантов, в другом – разработка группового проекта, целостно представляющего определенное понятие курса. В частности, было предложено представить в проектно-творческой форме такие понятия, как: «опасность», «риск», «угроза».

Как и предполагалось, те студенты, которые присутствовали на практических занятиях (этап социорефлексии), выбрали творческий проект в качестве формы промежуточной аттестации. Иллюстрации представлены рисунками №2, №3, №4.



Рис.2



Рис.3



Рис.4

Рис.2 «Опасность»: подчеркивается смысловая диспозиция: опасность – не есть реальная угроза, нет необходимости бегства, но есть необходимость осторожности.

Рис. 3: «Риск»: участниками акцентируется субъективный характер восприятия ситуации. Девушка переходит дорогу, переглянувшись с водителем, который также оказался под влиянием глаз симпатичной девушки... продолжает ехать, забыв про тормоз. Оказавшийся на переходе молодой человек, рискуя собой, пытается оттолкнуть девушку в безопасное место.

Рис 4: «Угроза», – ситуация, связанная с проблемой межличностных отношений, ревностью подруги, которая предоставила порочащие для парня сведения, вызвавшие его агрессию.

Студенты подчеркивали важность связанных с понятиями *переживаний*, их неформальный характер, существование *реального* отношения, которое можно передать только в том случае, если *фигура* отношения сформировалась как смысловой конструкт самосознания.

Выводы. Не остается сомнения в необходимости рефлексивного диалога в процессе профессионального инклюзивного образования будущих педагогов. Ведь при хорошем качестве знаний, личностные качества специалиста являются системообразующими в деятельности. Умение понимать свои задачи, ставить цели, анализировать ценностный контекст информации, генерировать идеи, планировать, распоряжаться ресурсами, а также брать на себя ответственность за развитие культурных инноваций в образовательной инклюзивной среде, – все это связано с понятием творческая направленность личности, а также выступает в качестве ключевых рефлексивно-диалогических компетенций, образующих творческий потенциал будущего специалиста. Известно, что дети с инвалидностью требуют особой стилистики общения, как правило, они очень чувствительны к эмоциональному фону, легко улавливают фальшь и равнодушие. Ожидаемый результат реализации модели рефлексивного диалога состоит в адаптации и развития будущего педагога как специалиста с высокой психологической устойчивостью, в формировании интереса и потребностей к педагогическому творчеству, ценностно-значимых намерений, ценностных отношений, целеполагания, рефлексивного планирования и ответственности за результат. Именно эти моменты с нашей точки зрения входят в понятие «инклюзивные отношения», «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивная культура».

Аннотация. Развитие современной отечественной системы образования и социальной сферы страны ставит перед системой высшего педагогического образования задачу подготовки педагогических кадров, способных реализовывать инновационные практики для детей с инвалидностью, применять диалогические технологии для развития инклюзивной образовательной среды. Рефлексивно-диалогический подход базируется на концептуальной основе рефлексивной психологии, связан с развитием *творческой направленности личности*, ее профессионализма и оснащен специальными (событийными) средствами для осознания субъектом самого себя, своей деятельности, своей профессиональной компетентности, культурной идентичности.

Ключевые слова: Рефлексивный диалог, творческая направленность, рефлексивно-диалогические компетенции, социорефлексика.

Annotation. The development of the modern national system of education and social sphere of the country sets the task for the system of higher pedagogical education to train teachers capable of implementing innovative practices for children with disabilities, to use dialogue technologies for the development of an inclusive educational environment. Reflexive dialogue approach is based on the conceptual basis of reflexive psychology, is associated with the development of the creative direction of the person, her professionalism and is equipped with special (event) means for understanding the subject of himself, his activities, his professional competence, cultural identity.

Keywords: Reflective dialogue, creative direction, reflexive and dialogical competence, colorificio.

Литература:

1. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога. – М.: Политиздат, 1975.
2. Богинская Ю.В. Социально-педагогические условия организации инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья //В сборнике: Актуальные проблемы современной науки IV Международная научно-практическая конференция: в трех томах. 2015. С. 129-132.
3. Бубер М. Проблема человека//Бубер М. Я и Ты.: «Выс.школа», 1995 – 175с.
4. Горюнова Л.В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью// Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. – 2017 –№2(38) – С.169–175.
5. Давыдова Г.И. Социорефлексика творческой направленности личности в рефлексивном диалоге: Монография.. – М.: РИД ВЛАДИ, 2016. – 230с.
6. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности// Мир психологии. Научно-методический журнал. –2006.–№1. –С.59-71.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье: ЗГУ, 1882. – 192с.

УДК: 37.091.12.011.3-051:005

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Долтаева Марина Сергеевна,

студентка факультета социальной и коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград,

Научный руководитель: Шипилова Елена Викторовна,

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
г. Волгоград.

Постановка проблемы. Необходимости обоснования эффективности наглядного моделирования как средства обучения пересказу старших дошкольников интеллектуальными нарушениями.

Целью статьи является изучение развития навыков пересказа у детей с умственной отсталостью и возможностей коррекции данного процесса посредством наглядного моделирования.

Изложение основного материала исследования. Опытно-экспериментальная работа предполагала анализ результатов уровня обучения пересказу у дошкольников с интеллектуальными нарушениями после практической реализации специальной коррекционной программы.

Формирование и развитие речи на сегодня является одной из значимых задач дошкольных учреждений. Одно из ведущих мест в системе формирования связной речи у дошкольников занимает пересказ. Человек, обладающий необходимыми навыками пересказа способен не только вступать в коммуникацию, поддерживать диалог, но и осуществлять анализ данной информации. Так, данное когнитивное свойство позволяет человеку успешно осуществлять различную деятельность в процессе существования.

Большинство педагогов и психологов признают значимость пересказа не только для речевого развития ребенка (В.П. Глухов, И.А. Зимняя, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженская и многие другие), но в процессе развития всех высших функций: Е.Л. Парфенова разработала методику дифференцированного обучения устному пересказу учащихся 5-6 классов на уроках русского языка, И.Е. Пушкова анализировала проблему обучения пересказу умственно отсталых старшеклассников на уроках чтения. Т.В. Панченко предложила методику обучения пересказу текста старших дошкольников с ЗПР. О.А. Шороховой показана зависимость формирования связной монологической речи дошкольников от особенностей вариативного обучения пересказу. Методику обучения пересказу разработали Е.И. Тихеева и Э.П. Короткова [2, с.88-101]. Е.Н. Тихеева утверждала, что «приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе» есть, по большому счету, главная задача дошкольного учреждения. Как вид речевого общения, чтение направлено на восприятие слова, понимания смысла и толкование замысла автора.

Пересказ текста имеет большое значение для общего развития ребенка и используется активно на различных занятиях в дошкольных учреждениях, будучи главным видом монологической речи, постигаемым детьми с целью их подготовки к школе. Под пересказом специалисты понимают осмысленное воспроизведение в устной речи литературного текста; деятельность, в которой активно участвует мышление ребенка, воображение и память [29]. Значение пересказа высоко оценивали в классики педагогики, такие как К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. Проблема обучения пересказу ребенка дошкольного возраста раскрыты в работах А.М. Леушиной, Е.И. Тихеевой, А.М. Бородич Р.И. Габовой, и др. Авторами подчеркивается роль пересказа в умственном, нравственном, эстетическом воспитании детей, в развитии речи [29].

В рамках нашего исследования в качестве основной его цели мы определили исследование процесса развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством применения моделирования.

Исследование проводилось с 10 детьми старшего дошкольного возраста 5-6 лет с умственной отсталостью.

Теоретический подход к данной проблеме основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников, сформулированных в трудах Алексеева М.М., Яшина Б.И., А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина. В основу современных методик легли исследования отечественных ученых-педагогов: Д.Б. Эльконина, Л.П. Якубинского и др. [2, с.101].

Особое внимание в старшем дошкольном возрасте приобретает развитие речи, основанное на пересказе литературных произведений. В качестве основных показателей пересказа принято считать умение ребенка структурно правильно строить текст, используя при этом необходимые средства связи между предложениями и частями высказывания.

Относительно нормально развивающихся дошкольников, у детей с интеллектуальными нарушениями, которые интенсивно увеличиваются в количестве на сегодняшний день, отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Устная речь детей с легкой умственной отсталости

примитивна и бедна как по содержанию, так и по своему внешнему выражению. Речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие умственно отсталого ребенка, эффективность его обучения. Несформированность или недоразвитие связной речи, как основного компонента процесса пересказа, отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию навыков пересказа будет способствовать развитию мыслительной деятельности и улучшению межличностного общения у детей.

Таким образом, в настоящее время проблема развития навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью является актуальной, так как данный процесс у детей с нарушением интеллекта является в дальнейшем критерием успешной социализации в обществе.

Практическая часть исследования реализовывалась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №279 Красноармейского района Волгограда»

В процессе диагностики особенностей пересказа детей с умственной отсталостью старшего дошкольного возраста мы определили, что у большинства присутствуют трудности в процессе понимания незнакомого текста, передачи полноты и выстраивания логических связей между смысловыми частями текста, а также передача интонации и выразительности различных героев сказки.

В связи с этим, опираясь на программу обучения пересказу Кондратьевой Л.В. «Педагогическая программа «Символ-помощник» по обучению пересказу дошкольников с умственной отсталостью посредством использования графических схем» мы провели в коррекционно-развивающей группе занятия, направленные обучение пересказу детей с умственной отсталостью.

Программа рассчитана на использование графические схемы – как основной формы наглядного моделирования, занятия выстраиваются с учетом специфики восприятия детей с умственной отсталостью.

В комплекс входит 12 занятий по обучению пересказу повествовательных рассказов. Занятия по обучению пересказу детей с умственной отсталостью посредством использования приемов наглядного моделирования проводятся два раза в неделю. Длительность занятия – 25-30 минут. В комплекс занятий по обучению пересказу входят повествовательные рассказы небольшие по объему (7-8 предложений) и имеют ярко выраженную сюжетную линию. Для каждого занятия подобраны – наглядный материал (сюжетная картинка), составлены вопросы (для формирования умения выделять ключевое слово в предложении и фиксировать его в виде символа) и материалы для фиксации «плана запоминания».

Занятия проводятся в игровой комнате. Дети располагаются так, чтобы они видели друг друга: на стульчиках, на ковре (на усмотрение воспитателя), так как важным условием успешного общения педагога и ребенка является визуальный контакт. В игровой комнате организовывалась художественно-речевая среда. В уголке для чтения создать Страну Моделирования, где дети могут встретить героя Символика, увидеть иллюстрации к рассказам, портреты авторов, модельные схемы (составленные детьми) и символы, что способствует формированию навыков пересказа у дошкольников и общему развитию личности ребенка. Раз в неделю наглядно-иллюстративный материал меняется.

Важную роль на занятиях по обучению пересказу играет вымышленный герой – Символик (приложение 3). Этот забавный, добродушный человечек будет непосредственным участником всех занятий, своеобразным посредником между детьми и педагогом. Герой Символик способствует активному включению дошкольников в конкретную ситуацию общения, стимулирует их речевую деятельность.

Важно правильно организовать работу детей во время беседы по рассказу: для этого необходимо тщательно продумать и составить вопросы, которые выводили ребенка на ключевое слово в предложении. Ключевое слово изображается в виде символа и таким образом закрепляется в памяти ребенка. Символы выступают на занятиях помощниками куклы Символика и в игровой форме способствуют лучшему запоминанию содержания рассказа и его успешному пересказу. Далее символы составляют в наглядную модель, которая представляет своеобразный план рассказа и является эффективным средством обучения пересказу дошкольников.

Учебные тексты способствуют развитию познавательного интереса дошкольников и позволяют решать спектр коррекционных, образовательных и воспитательных задач. В своей работе мы используем произведения Л.С. Славинной, Я.Тайца, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Е. Чарушина. Тексты подбираются небольшие по объему (7-8 предложений), с четко выраженной структурой – начало, середина, конец сюжета.

В основе коррекционной работы по обучению пересказу детей посредством использования наглядного моделирования предлагается следующий алгоритм занятия:

- Предварительная работа.
- Организационный момент.
- Подготовка к восприятию текста.
- Чтение рассказа.
- Физкультминутка.
- Повторное чтение рассказа с установкой на самостоятельный пересказ.
- Моделирование рассказа с помощью символов, которые собираются в «графические схемы».
- Пересказ рассказа с наглядной опорой на графические схемы.
- Подведение итогов занятия.

Результаты контрольного исследования изучения особенностей пересказа у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью показали, что при использовании в коррекционно-развивающей работе средств наглядного моделирования (графических схем) повышается эффективность коррекционного процесса. Следовательно, на процессы понимания нового текста, умения выделять в нем главную мысль, связующие части, умение интонационно передавать образы персонажей влияет наглядное моделирование положительно и продуктивно.

Поставленная ранее гипотеза о том, что обучения пересказу у старших дошкольников с умственной отсталостью будет проходить успешнее, при условии включения в процесс средств наглядного моделирования была доказана. Цель: изучение развития навыков пересказа у детей с умственной отсталостью и возможностей коррекции данного процесса посредством наглядного моделирования – была достигнута.

Выводы. Практические результаты исследования дают основание полагать, что коррекционно-педагогические воздействия с использованием наглядного моделирования являются эффективным средством обучения пересказу у дошкольников с интеллектуальными нарушениями

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по использованию средств наглядного моделирования в процессе обучения пересказу старших дошкольников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: Пересказ, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, коррекция, моделирование.

Annotation. The article presents the results of experimental work the use of visual modeling tools in the process of teaching retelling senior preschoolers with mental retardation.

Keywords: Retelling, intellectual disorders, mental retardation, correction, modeling.

Литература:

1. Буслаева М.Е. Особенности речи умственно отсталых дошкольников и пути их коррекции в дошкольной образовательной организации / М.Е. Буслаева // В сб. Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. – 2016. – с. 428 - 432.
2. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2006. - 420 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием // В.П. Глухов. – М.: «АРКТИ». – 2012 г. – 144 с.
4. Гриняева Ю. В., Дейниченко Л. Б. Пути формирования наглядно-схематического мышления детей в рамках образовательного процесса дошкольных учреждений // Гуманитарные научные исследования. – 2016 г. – №1. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/01/13667> (дата запроса: 02.04.18)
5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 160 с.
6. Евстокина П.А. Формирование навыка пересказа прочитанного // Журнал «Молодой ученый». – №19 (78). – 2014 г. – с.531-533.

УДК 378.1

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Дегтярева Валерия Викторовна

канд. филос. наук,

доцент кафедры социальной работы и

социальной антропологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,

г. Новосибирск

Постановка проблемы. Практика реализации инклюзивного высшего образования осуществляется в соответствии с принципами инклюзивного и/или универсального дизайна. Данный концепт является основополагающим при развитии инклюзивного пространства образовательной среды, в том числе в высшей школе. В свете реализации данного принципа стоит подчеркнуть объекты инклюзивного дизайна – физическая и технологическая среда высшей школы. Требования универсального дизайна призваны обеспечить развитие дискурса равных возможностей, где содержание понятий «норма» и «отклонения» выходит за институциональные рамки. С целью раскрытия замысла настоящей статьи, стоит сформулировать ее ключевые тезисы. Во – первых, в настоящем необходимо заявлять о смене социокультурных дискурсов: от дискурса социальной справедливости к дискурсу равных возможностей. Во – вторых, именно в новом дискурсе возможна реализация принципов универсального и/или инклюзивного дизайна образовательного пространства высшей школы. В – третьих, физическая и технологическая среда вуза выражает доступность не только архитектурно-планировочного пространства образовательной организации, а, что важнее, возможность внедрения

инклюзивных образовательных и социальных технологий.

Целью статьи является теоретическое обоснование принципов универсального и/или инклюзивного дизайна как основополагающего в построении образовательной среды высшей школы в свете развития дискурса равных возможностей.

Изложение основного материала исследования. Смена социального дискурса в сторону инклюзии, обеспечения равных возможностей заострила ключевую проблему обеспечения равных прав и возможностей для определенных групп населения, к которым относят и людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Долгое время нормативный, социальный фон конструировал определенный образ человека с ограниченными возможностями здоровья как инфантильного и беспомощного, неспособного, присваивая ярлыки с коннотацией «дурного»[3]. Причем такая позиция транслировалась не только в повседневных практиках, но и в нормативной, профессиональной средах. К концу XX века вслед за западными концептами развиваются и отечественные нормативные, институциональные формы защиты права человека с инвалидностью. Безусловно, в новом ракурсе исследователи обратились к понятию «инвалидность» (Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Э. Наберушкина и пр.). Инвалидность рассматривалась как социально конструируемый феномен. Например, Е.Р. Ярская-Смирнова указывает на то, что «идентичность...строиться не на основе существования физических качеств, характеристик, а на их отсутствии в соединении с конвенциональными ярлыками, то есть наименованиями, соединяющими границы физических и социальных понятий, причем социальный смысл ярлыка приписывает его носителю несуществующие социально неодобряемые качества (слабый, беспомощный, обуза)» [3, с. 107]. В сущности, «норма» и «отклонение» определялись посредством статистических и социокультурных индикаторов. На практике, это означало, что ведущими при определении нормальности становились институциональные критерии, следствие действий которых отражалось в повседневных социальных практиках исключения и/или включения человека не нормы, в том числе не нормы здоровья. Таким образом, нормальность задавалась институционально, традиционно (повседневные представления) и субъектно. Собственно, развитие дискурса социальной справедливости было оправдано социокультурным и правовым полем существования человека с инвалидностью. Такое положение дел оправдывало функционирование государственных институтов социальной защиты граждан, действие которых долгое время выражалось в практике патернализма.

Полагаем, что изменение правового дискурса в сторону обеспечения доступности всех социальных институтов для людей с инвалидностью был определен нарастающими практиками социальной интеграции людей с инвалидностью, с другой стороны, - обеспечил возможность их расширения и распространения. Эти тенденции носят взаимонаправленный характер и определяют вектор социальной политики в настоящем, которая должна опираться, скорее, не на принципы социального обеспечения, а на принципы социального участия. Эти принципы выражают отказ от идеи «социальной зависимости», обращая наше внимание к реализации идеи социального участия в широком смысле, в том числе и экономического участия людей с инвалидностью. Важно осознавать позитивность современного отечественного законодательства в области обеспечения права на образование для людей с инвалидностью. Мы обращаем наше внимание к возможности институционального дискурса влиять на идентичность традиционно маргинализированных групп, в тоже время, не исключая дискурсивную основу институционального функционирования.

Таким образом, развитие идеи универсального инклюзивного дизайна высшей школы реализуется в пространстве равных возможностей и не может существовать вне его. Отметим, что принципы универсального и/или инклюзивного дизайна достаточно распространены. Министерство окружающей среды Норвегии в сотрудничестве с Национальным ресурсным центром «Дельтасентерет» сформулировали следующее определение данного понятия: «Универсальный дизайн – это стратегия планирования и дизайна продуктов и сред с целью создания общества всеобщего включения, обеспечивающего всем его гражданам полное равенство и возможность участия в его жизни» [2]. В сущности, универсальный дизайн должен отвечать требованиям доступности, вариативности, адаптивности, безопасности, практичности, технологичности.

Реализация принципов универсального дизайна связана с задачами адаптации физической и технологической среды высшей школы. На практике это выражается в сформулированных критериях доступности высшего образования (Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации от 09 ноября 2015 г. №1309 и от «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» и от 2 декабря 2015г.; №1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты»)» Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования»), но, что не менее важно, в разработке и внедрении инновационных образовательных и социальных технологий в высшей школе. То есть объектом проектирования становится не только архитектурная среда вуза, но также и среда обучения, социализации в целом. В логике универсального дизайна вуз должен обеспечивать возможность получения социальных сервисов. Следуя тезисам Шерил Бергсталиер (Sheryl Burgstahler), профессора университета Вашингтон [4], обозначим ключевые подходы в реализации универсального дизайна в высшем образовании: доступная физическая среда обучающихся (организация учебных аудиторий и комнат отдыха), развитая информационная

инфраструктура вуза (технологии и ресурсы), организация жилого пространства обучающихся, безопасность образовательного пространства, подготовка сотрудников, разделяющих концепт универсального и/или инклюзивного дизайна, адаптация образовательных программ, наличие специалистов, обеспечивающих консультирование и сопровождение обучающихся, возможность внеучебных практик взаимодействия участников образовательного процесса, адаптация учебных материалов в форматы, доступные для обучающихся с инвалидностью, развитые ассистивные технологии, политика вуза в отношении инклюзивного дизайна среды высшей школы, наличие обратной связи и возможности оценки образовательной среды вуза в соответствии с принципами универсального и/или инклюзивного дизайна.

Таким образом, политика управления вуза должна быть реализована на следующих уровнях: разработка внутренних локальных актов, регулирующих взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также развитие инфраструктуры вуза (1); мониторинг и оценка сформированности среды в логике универсального дизайна (2); предоставление образовательных и социальных сервисов (3); управление персоналом организации (4). Полагаем, что инструментальной основой политики инклюзивного дизайна могут выступить именно социальные технологии. Лупанов В.Н. справедливо указывает на то, что «под социальными технологиями в системе управления открытым образованием понимается целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий» [1]. Опора на социальные технологии обеспечивает не просто открытость образовательного пространства вуза, а также создает условия для формирования инклюзивной культуры высших учебных заведений. В качестве примера социальных технологий выступают: технологии комплексного социально-психологического и реабилитационного сопровождения, тьюторинг, супервизия, социальная экспертиза, аутсорсинг, PR – сопровождение, ситуационное сопровождение в образовательном учреждении, аутсорсинг и пр. На практике, применение социальных технологий позволяет реализовывать ключевую миссию высшей школы и обеспечивать вспомогательные профессиональные практики в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Нами упоминалось, что объектом инклюзивного дизайна становится физическая и технологическая среда. Требования к дизайну физической и технологической среды вуза частично устанавливают СП 59.13330.2012 «Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения. Актуализированная редакция СНиП 35-01-2001», Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации от 09 ноября 2015 г. №1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» и от 2 декабря 2015г.; №1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты»)» Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования». Поясним, что под технологической средой университета нами понимается совокупность информационно-коммуникационных, инженерных технологий, используемых при реализации миссии образовательной организации. При этом объектом технологического дизайна становятся не только образовательные программы, но и средства их реализации (образовательные технологии, формы организации обучения и пр.), коммуникативные средства (программы экранного доступа, перевод русского жестового языка, электронные словари русского жестового языка, мобильные приложения) и пр. Кроме того, меняя организационный дизайн, основные проблемы связаны с коммуникативным пространством вуза и, что важнее, с возможностью включения в единое коммуникативное поле всех участников образовательного процесса. Это означает, что участники образовательного процесса в высшей школе должны разделять концепт инклюзии, быть когерентными дискурсу равных возможностей. В этой связи особой задачей вуза становится работа со студентами, профессорско-преподавательским составом вуза и их готовностью к включению в учебно-практические, научно-исследовательские, внеучебные повседневные практики.

Выводы. Таким образом, реализация принципов универсального дизайна в высшей школе является острой проблемой, которая обусловлена невозможностью в одностороннем порядке удовлетворить этот «запрос». Поэтому образовательные организации вынуждены мобилизовать не просто внутренние ресурсы, но и устанавливать партнерство извне. В сущности, это позволяет оптимизировать внутренние ресурсы, обеспечивая реализацию «третьей миссии университета», выражающуюся не просто в подготовке высококвалифицированных специалистов, в производстве новых знаний и технологий, но и в оказании услуг на взаимовыгодных условиях. Мы убеждены, что проектирование образовательной среды вуза по принципу инклюзивного дизайна не просто обеспечит развитие дискурса равных возможностей, а способно изменить управленческое мышление в ракурсе инновационного инклюзивной образовательной политики.

Аннотация. В статье обосновываются принципы универсального и/или инклюзивного дизайна как основополагающего в построении образовательной среды высшей школы в свете развития дискурса равных возможностей.

Ключевые слова: инклюзивный, универсальный дизайн, инклюзивное высшее образование, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with consideration of principles of universal and /or inclusive design as

base in building the educational environment of the higher school in the context of the equal opportunities discourse's development.

Keywords: inclusive, universal design, inclusive higher education, people with disabilities.

Литература:

1. Лупанов В.Н. Социальные технологии в системе управления открытым образованием / В.Н. Лупанов // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru>. – Загл. с экрана.

2. Универсальный дизайн. Определение понятия. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1468engrus.pdf>. – Загл. с экрана.

3. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Саратов. Гос. Тех. Ун-т, 1997 - 272 с.

4. Burgstahler Sh. Universal Design in Higher Education: Promising Practices / Sh. Burgstahler. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.washington.edu>. – Загл. с экрана/

УДК: 376.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ДВИГАТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дугчак Валерия Иосифовна,
педагог дополнительного образования
Государственное бюджетное учреждение, осуществляющее обучение,
«Крымский республиканский центр психолого-педагогического
и медико-социального сопровождения»
г. Симферополь, Республика Крым

Постановка проблемы. На сегодняшний день, по результатам многочисленных исследований ученых, состояние здоровья населения, в том числе детей, имеет тенденцию к ухудшению. Все чаще заболевания, которыми страдали люди пожилого возраста, стали проявляться в более молодом возрасте, а иногда даже у детей. В результате малоподвижного образа жизни, отсутствия правильного режима дня, правильно подобранной обуви, увеличивается число детей с нарушениями осанки, зрения, речи, обмена веществ, с нарушением координации движений и равновесия.

Целью статьи является рассмотрение вопроса использования эффективных средств и методов, разнообразных инновационных технологий физической культуры.

Изложение основного материала исследования. В связи с тем, что в настоящее время подтвержден факт увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ), необходима организация их комплексного сопровождения, в основе которого лежит взаимодействие всех специалистов. В работе с детьми с ОВЗ немаловажное значение отводится занятиям по физическому развитию. Многие родители ошибочно полагают, что их ребенок не нуждается в занятиях по физическому развитию, говоря: «Ведь физически он развит!», в то время как занятия спортивно-оздоровительного направления являются неотъемлемой и важной составной частью развития.

Работа по спортивно-оздоровительному направлению ведется с помощью комплексного решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач:

1. Оздоровительные задачи занятий направлены на:

- формирование навыка правильной осанки,
- развитие гибкости суставов и позвоночника (профилактика травматизма),
- расширение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем,
- сенсорное развитие,
- укрепление вестибулярного аппарата,
- нормализация психоэмоционального состояния.

2. Образовательные задачи:

- обучение действиям с мячами и другими предметами (гимнастические палки, обручи и т.д.),
- развитие основных двигательных навыков,
- развитие координационных способностей и равновесия.

3. Воспитательные задачи:

- формирование мотивации к выполнению физических упражнений,
- развитие целенаправленной двигательной активности,
- развитие творческих способностей, плавности и точности движений.

Особое место в коррекции детей с ОВЗ занимает сенсомоторная интеграция, так как у большинства детей с ОВЗ наблюдается дисфункция сенсорного восприятия, наблюдаются трудности в

освоении определенных движений, крупной моторики, координации, ориентации в пространстве. Поэтому в программу занятий по спортивно-оздоровительному направлению могут быть включены отдельные блоки выполнения различных упражнений на сменных подвесных элементах для организации сенсорного пространства. Это сенсорно-динамическая зона, предназначенная для проведения занятий с детьми по методу сенсомоторной интеграции. На таких занятиях ребенок получает разнообразные ощущения, которые необходимы для полноценной работы его нервной системы. Применяются элементы нейродинамической гимнастики, которая включает в себя комплекс подвижных игр, с помощью которых ребенок получает проприоцептивные, вестибулярные и тактильные ощущения. При работе в сенсорно-динамической зоне активность ребенка играет ключевую роль, так как формирование сенсомоторной интеграции осуществляется лишь за счет выполнения определенных движений. Очень важно при работе с детьми не настаивать на конкретных правилах игры, а лишь стараться выстраивать определенную линию беседы с ребенком вокруг той игры, которую он предпочел самостоятельно. Именно частично скорректированное взаимодействие с педагогом, при котором происходит чередование произвольных движений и движений по инструкции приводит к развитию эмоций, мышления, речи, формированию межполушарных взаимодействий и связей мозга с телом, а следовательно развитию координации, равновесия, ориентации в пространстве. Зачастую сам процесс занятий в сенсорно-динамической зоне- это веселая игра, в которой малоподвижные дети учатся быть более активными, дети с боязнью высоты и моторной неловкостью- чувствовать свое тело и преодолевать страхи.

Также на занятиях возможно применение метода мозжечковой стимуляции. Работа мозжечка отвечает за регуляцию равновесия, регуляцию мышечного тонуса, регуляцию мышечной памяти, походку, осанку, моторную ловкость, скорость переработки информации, в том числе сенсорной, которая поступает извне. Для данного метода возможно применение специальной балансировочной платформы или любых других неровных поверхностей. Возможно выполнение следующих упражнений: различные броски и ловля мячей или мешочков с песком, различные виды подбрасывания или забрасывания в цель. Удерживая равновесие, подбрасывая мяч или мешочек, ребенок одновременно и следит за предметом, и слушает команду педагога. Соответственно в работе участвуют сразу несколько систем анализаторов.

Далее рассмотрим элементы работы по спортивно-оздоровительному направлению с детьми с ограниченными возможностями здоровья, (далее дети с ОВЗ)- визуальное расписание занятий. У детей с ОВЗ получение и переработка поступающей информации в центральную нервную систему нарушены, следовательно головной мозг воспринимает обычные сигналы или раздражители не в полном объеме. Возникают сенсорные проблемы, которые влияют на внимание ребенка или, например на то, как он двигается. Учитывая значительные отличия нервной системы ребенка с ОВЗ, необходимо четко структурировать основные части занятия. Именно этим требованиям соответствует визуальное расписание занятия.

Визуальное расписание- это последовательность картинок, фотографий, слов или чисел, которые отображают этапы каких-то событий или занятий. Визуализированное расписание занятия является одной из составных частей структурированной среды обучения для ребенка.

Применение визуального расписания занятия дает возможность ребенку понять, что и в какой последовательности необходимо будет выполнить. Это метод, который позволяет обучаться новым двигательным навыкам и умениям. Так как, детям с ОВЗ намного сложнее определиться с неструктурированным отрезком времени, чем нейротипичным детям, они нуждаются в четко определенной последовательности событий и организации времени. Расписание указывает ребенку на тот вид деятельности, который происходит в данный момент времени, а также дает возможность ребенку подготовиться к определенным изменениям, помогает ребенку самостоятельно перейти от одного вида упражнения к другому. В визуальном расписании занятия используется стратегия «сначала-потом», а также модификация как «сделать-сделано».



Рисунок 1

Для занятий спортивно-оздоровительного направления с детьми с ограниченными



Рисунок 2

возможностями здоровья возможно вариативное использование визуального расписания занятия. Расписание с использованием карточек-фотографий, на которых изображены реальный спортивный инвентарь и оборудование. Данный вид расписания является более элементарным и применяется на первоначальных этапах обучения. Используется с целью адаптации детей с ОВЗ к определенным условиям и требованиям. Также такой вариант расписания помогает в работе с детьми с низкими функциональными возможностями (рис.1). В других вариантах расписания возможно использование системы обозначений, которая представляет собой графические изображения (рис.3,4). Переход на данные виды расписания возможен после успешного овладения первым вариантом расписания, то есть ребенок пользуется им самостоятельно и без ошибок .

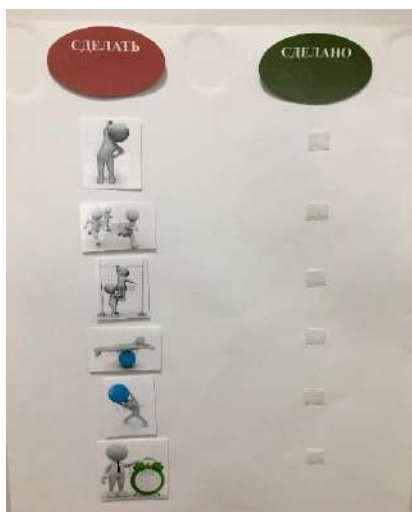


Рисунок 3



Рисунок 4

Использование визуального расписания на занятиях спортивно-оздоровительного направления является эффективным в работе с детьми с ОВЗ по обучению основным двигательным навыкам и умениям, позволяет ребенку концентрировать внимание, повысить уровень самостоятельности, помогает преодолеть имеющуюся проблематику в развитии.

Аннотация. В статье идет речь о важности занятий по физическому развитию ребенка, основных задачах работы по спортивно-оздоровительному направлению с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрена возможность выполнения различных упражнений в сенсорно-динамической зоне, а также возможность работы по визуальному расписанию занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: основные двигательные навыки и умения, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра, сенсомоторная интеграция, визуальное расписание занятия, альтернативные методы обучения.

Annotation. In the article we are talking about the importance of physical education classes for the child, the main tasks of work in the sports and recreation area with children with disabilities. The possibility of performing various exercises in the sensor-dynamic zone, as well as the possibility of work on a visualized schedule of activities for children with disabilities, is considered.

Keywords: basic motor skills and abilities, children with disabilities, children with autism spectrum disorders, sensorimotor integration, fitball-gymnastics, visualized schedule of employment, alternative methods of training.

Литература:

1. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. – М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – с.288
- 2.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. – с.336
- 3.Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: «Терефинф», 2011 с.253
- 4.Harris, Sandra L. and Jans S. Handleman. Preschool Programs for Children with Autism. Austin, Pro-Ed, 1994. P.305
- 5.http://www.corhelp.ru/metody-korreksii/sensornaya_integratsiya/sensornaya-integratsiya-razvivaem-propriotseptivnyuyu-chuvstvitelnost/
- 6.Анита Банди, Шелли Лейн,Элизабет Мюррей Сенсорная интеграция: теория и практика; пер.[с англ.] и науч.ред. Д.В.Ермолаева.- М.: Теревинф, 2017. - с.36
- 7.Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [пер. с англ. Юлии Даре].-4-е изд.- М.: Теревинф, 2016. - с.87

УДК: 37.013.42

РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Давыденко Алла Владимировна

специалист по воспитательной работе и сопровождению инклюзивного обучения Южно-Российского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
г. Ростов-на-Дону

Постановка проблемы. Проблема реабилитации молодежи с ограниченными возможностями здоровья является актуальной в современном обществе. Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – лица, имеющие различные ограничения по здоровью (физические, психические или сенсорные дефекты).

Инвалидность является социальным феноменом. Масштаб этого социального феномена будет зависеть от многих факторов: окружающей страны, состояния здоровья нации, развития системы здравоохранения, участия в военных конфликтах и войнах, исторических и политических причин, социально-экономического развития. В нашей стране данные факторы имеют ярко выраженную негативную окраску. Согласно данным Российской Федеральной службы государственной статистики на 1 июня 2017 года 11,5 млн. человек официально признаны инвалидами, из них 112,5 тыс. людей в возрасте 15-17 лет [6].

К наиболее социально незащищенной категории людей относятся маломобильные группы населения (МГН):

1. инвалиды и лица с ОВЗ;
2. беременные женщины;
3. пенсионеры;
4. дети дошкольного возраста.

Доход лиц с инвалидностью и ОВЗ существенно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании намного выше. Государство обеспечивает социальную защиту людей с инвалидностью и ОВЗ, призвано снабжать их необходимыми условиями для достижения равного уровня жизни по сравнению со своими согражданами, а именно в сфере образования, доходов, участия в общественной жизни, занятости.

Цель статьи: раскрыть аспекты реабилитационных мероприятий молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. Молодым людям с инвалидностью и ОВЗ, в силу имеющихся ограничений, чаще всего затруднителен доступ к получению престижного образования, возможность трудоустроиться на востребованную и высокооплачиваемую работу и вероятности быть выбранным в органы местного управления или государственной власти. Вследствие этого, молодой человек невольно становится замкнутым, тем самым вызывая дополнительные трудности и проблемы, на преодоление которых и должны быть направлена система технологий социальной работы с данной категорией населения. Главными целями социальной работы являются:

1. преодоление состояния беспомощности;
2. помощь к адаптации в новых условиях существования и жизнедеятельности;
3. создание адекватной, новой среды жизнедеятельности;
4. компенсация или восстановление утраченных функций и возможностей [2].

Данные цели определяют технологии социальной работы для эффективной социальной адаптации молодых людей с инвалидностью и ОВЗ. Реабилитационная деятельность является одной из ведущих традиционных технологий. Она означает процесс, с помощью которого лица с инвалидностью и ОВЗ могут достичь оптимального интеллектуального, психического, физического и социального уровня деятельности, поддерживать его, предоставлять им средства, которые предназначены для расширения рамок их независимости и изменения их жизни в лучшую сторону [3]. Все направления реабилитации осуществляются в рамках индивидуальной программы реабилитации (ИПР). Данная программа дает возможность учитывать психофизиологические и физические особенности молодого человека с инвалидностью и ОВЗ и связанный с ними реабилитационный потенциал. В ИПР включаются множественные реабилитационные мероприятия, которые направлены на восстановление способностей молодого человека с инвалидностью и ОВЗ к бытовой, общественной, профессиональной деятельности в соответствии со структурой его потребностей, уровнем притязаний с учетом прогнозируемого уровня его соматического состояния, кругом интересов, психофизиологической выносливости, социального статуса и реальных возможностей социально-средовой инфраструктуры [1].

ИПР включает в себя такие виды реабилитации как: медицинскую, психолого-педагогическую, профессиональную и социальную. Первым звеном в системе общей реабилитации является медицинская реабилитация. Ее цель – восстановить или компенсировать утраченные или нарушенные

функциональные способности молодого человека с инвалидностью и ОВЗ. Данная система состоит из следующих мероприятий:

- прекращение прогрессирования заболеваний;
- восстановление или реновация утраченных органов;
- санаторно-курортное лечение;
- реконструктивная хирургия (применяется при восстановлении пораженных органов, при устранении различных нарушений внешности, которые были полученные в результате травмы или заболевания).

Можно прийти к выводу, что медицинская реабилитация, в основном, осуществляется в течение всей жизни, так как меры медицинской поддержки и оздоровления необходимы для устранения негативной динамики состояния лиц с инвалидностью и ОВЗ. Психолого-педагогическая реабилитация – система мероприятий воспитательного характера, которая направлена на то, чтобы молодой человек с инвалидностью и ОВЗ смог овладеть необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил образование. Главные задачи этой деятельности состоят в том, чтобы сформировать у молодого человека с инвалидностью и ОВЗ уверенность в себе, своих собственных возможностях, создать установку на деятельную самостоятельную жизнь [1].

Профессиональная реабилитация призвана вернуть молодому человеку с инвалидностью и ОВЗ самостоятельность в повседневной жизни, по возможности, вернуть его к прежней работе или подготовить к выполнению другой работы, которая будет соответствовать его трудоспособности. Опыт показывает, что при адекватном состоянии здоровья и стремлении в выборе профессии, а также соответствующей адаптации условий труда, молодые люди с инвалидностью и ОВЗ способны долго сохранять трудоспособность и выполнять достаточные большие объемы работ.

Продолжительная бездеятельность приводит к:

1. деqualификации специалиста;
2. угасанию профессиональных навыков;
3. ухудшению здоровья;
4. нарушению социальных связей;
5. ухудшению семейных отношений;
6. прекращению общения с друзьями;
7. сужению духовных интересов;
8. появлению депрессий [5].

В рамках профессиональной реабилитации выполняется также профессиональная диагностика и профессиональная ориентация молодежи с инвалидностью и ОВЗ, обучение их соответствующим трудовым навыками умениям.

Программа социальной реабилитации занимается почти всеми вопросами жизнедеятельности молодых людей с инвалидностью и ОВЗ, включает в себя психологическую, социально-бытовую, социально-экономическую и социокультурную реабилитацию [3]. Психологическая реабилитация сопровождается циклом лечебных и восстановительных мероприятий, которые способствуют преодолению в сознании молодого человека с инвалидностью и ОВЗ представлений о бесполезности реабилитации. Огромную роль на данном этапе реабилитации играет оценка молодыми людьми с инвалидностью и ОВЗ своего психологического статуса. Такая оценка дает возможность выделить людей, которые особо нуждаются в длительных курсах психотерапевтических мероприятий, которые направлены на снятие невротических реакций, тревоги, на формирование адекватного отношения к заболеванию и восстановительным мероприятиям.

Важной целью психологической помощи является обучение молодого человека с инвалидностью и ОВЗ к самостоятельному преодолению встающих перед ним проблем в отношении семейной жизни и профессиональной деятельности, ориентировать на возвращение к трудовой деятельности и в целом к активной жизнедеятельности. К социально-бытовой реабилитации можно отнести медико-социальный уход, пособия, пенсии, получение необходимых протезов, личных средств передвижения дома и на улице, других приспособлений, которые позволяют молодому человеку с инвалидностью и ОВЗ стать довольно самостоятельным в быту.

Социально-экономическая реабилитация направлена на:

1. обеспечение молодого человека с инвалидностью и ОВЗ необходимым и подходящим для него жильем, находящимся неподалеку от учебы или работы;
2. поддержание уверенности в том, что он полезен обществу;
3. финансовое обеспечение его и его семьи путем выплат по инвалидности или временной нетрудоспособности;
4. назначение пенсии и т. п. Социальные меры реабилитации разрешают проблемы по устранению барьеров, которые могут затруднять полноценную жизнь людей, чье здоровье не позволяет в полной мере без соответствующей адаптации их жизненной среды пользоваться общественными благами и самим участвовать в создании этих благ.

Ведущими направлениями реабилитационной деятельности является социокультурная реабилитация, т. к. она удовлетворяет блокированную потребность в информации о получении социально-культурных услуг, в доступных видах творчества, даже если они не приносят никакого материального вознаграждения, у молодых людей с инвалидностью и ОВЗ. Социокультурная

деятельность выступает важнейшим социализирующим фактором, который приобщает молодых людей с инвалидностью и ОВЗ к общению, развитию творческих способностей, координации действий, восстанавливая их самооценку. В качестве примера социокультурной реабилитации можно рассматривать спортивную реабилитацию, в которой особенно сильны механизмы соперничества, которые действуют также зачастую в сфере творческой реабилитации. Помимо общего оздоравливающего воздействия, участие в культурно-массовых мероприятиях и занятия спортом повышают степень координации движений, воспитывают командные навыки, развивают общение.

Социокоммуникативная реабилитация – это система мероприятий, которая направлена на восстановление естественных социальных взаимодействий молодого человека с инвалидностью и ограничениями по здоровью, укрепление его социальной сети. В ходе данной деятельности происходит обучение навыкам общения в новых для молодого человека с инвалидностью и ОВЗ условиях. На основе формирования адекватной и благоприятной самооценки, у молодого человека с инвалидностью и ОВЗ должен будет сложиться новый образ «Я» и положительно окрашенная картина мира, что заблокирует негативные эмоциональные реакции в процессе общения с другими людьми. Возобновляется потребность в личностных коммуникациях, если она была нарушена в период болезни или посттравматического стресса. Главным принципом данного процесса выступает система особых инструментов или каналов общения, если молодой человек с инвалидностью и ОВЗ в них нуждается, обучение его пользованию такими средствами. Кроме того, необходимыми и полезными являются тренинги коммуникативных умений, их цель – сформировать у молодого человека с инвалидностью и ОВЗ социальные навыки [4].

Реабилитационные мероприятия обретают большую актуальность в критические периоды жизни молодого человека с инвалидностью и ОВЗ. Они способствуют его приспособлению к состоянию, которое появилось в результате травмы или болезни, учат использовать различные технические и остальные средства, которые предусмотрены для поддержки данной категории населения. Цель данных реабилитационных мероприятий – обеспечить психологическую и социальную самостоятельность, укрепить дееспособность молодого человека с инвалидностью и ОВЗ [2].

Выводы. Сущность и содержание реабилитации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья заключаются не только в восстановлении здоровья, трудоспособности, но и социального статуса личности, ее правового положения, уверенности в себе, морального и психологического равновесия, способности к интеграции в общество.

Аннотация: В статье раскрывается понятие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Говорится о проблемах реабилитации молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются аспекты реабилитационных мероприятий. Описываются виды реабилитации.

Ключевые слова: реабилитация, социальная адаптация, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, молодежь.

Abstract: The article reveals the concept of persons with disabilities. The article deals with the problems of rehabilitation of youth with disabilities. Revealing aspects of rehabilitation activities. Types of rehabilitation are described.

Keywords: rehabilitation, social adaptation, disability, disabilities, youth.

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. для студ. высш. уч. завед. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012
2. Гусева Н.К. Основы социальной защиты больных и инвалидов в Российской Федерации.//Н.Н., 2012.
3. Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // № 5 Социологические исследования. 2011
4. Иванов В.А., Агибалова Л.Ю. Медико-социальная реабилитация лиц с ОВЗ и инвалидов / Учебно-методическое пособие// Издательство: Курский государственный университет (Курск), 2016
5. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. - М.: Изд.-торг. корп. «Дашков и Ко», 2012
6. Федеральная служба государственной статистики <http://www.gks.ru>

УДК: 377

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГБПОУ АО «ТЕХНИКУМ СТРОИТЕЛЬСТВА И
ГОРОДСКОГО ХОЗЯЙСТВА»)**

Евграфова Наталья Витальевна

Заведующий отделением социальной работы и инклюзивного образования
ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства»

г. Архангельск

Черных Александра Петровна

Социальный педагог

ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства»

г. Архангельск

Постановка проблемы. Перед любой профессиональной образовательной стоят две важные задачи: не только дать детям и лицам с ограниченными возможностями здоровья профессию, с помощью которой они будут зарабатывать на жизнь, но и помочь им адаптироваться в обществе, оказать содействие в дальнейшем трудоустройстве. В этих целях необходима организация социального партнерства между различными институтами общества и профессиональной организацией, осуществляемого в разных направлениях.

Целью статьи является ознакомление с системой социального партнерства техникума, направленной на решение вопросов коррекции, развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. В образовании установление партнерских взаимоотношений может происходить как внутри образовательного учреждения, так и вне его границ. В первом случае возникают различные сообщества и объединения педагогов, специалистов учреждения, реализующие отдельные педагогические проекты, решающие конкретные задачи. Во втором случае мы наблюдаем социальное партнерство, в которое вступают педагоги и обучающиеся образовательного учреждения с представителями иных сфер жизнедеятельности [1, с.19]. Это - специфический тип общественных отношений, возникающий при взаимодействии профессиональной организации и социума, направленный на достижение общих целей, основанный на принципах добровольности, взаимовыгодности, взаимоподдержки, взаимответственности. Такое партнерство позволяет расширить сферу жизнедеятельности обучающихся с ОВЗ, создавать ситуации для формирования их коммуникативных навыков и укреплять педагогическое воздействие на подростка не только со стороны специалистов техникума, но и других социальных институтов [2, с.171].

Перед педагогическим коллективом техникума стоят две важные задачи. Это не только дать таким людям профессию, с помощью которой они будут зарабатывать на жизнь, но и помочь им адаптироваться в обществе, оказать содействие в дальнейшем трудоустройстве. В этих целях в техникуме функционирует Ресурсный центр профессионального образования, осуществляющий профессиональное образование детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, созданный по инициативе Министерства образования и науки Архангельской области.

В настоящее время мы можем говорить о сложившейся системе социального партнерства нашего техникума, направленной на решение вопросов коррекции, развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – с интеллектуальными нарушениями (задержка психического развития, умственная отсталость, девиантное поведение, психические и поведенческие расстройства).

Эта система включает более 40 постоянных партнеров. Социальное партнерство с организациями и учреждениями осуществляется в нескольких направлениях: учебно-познавательном, культурно-досуговом, профориентационном, охранно-защитном, спортивно-оздоровительном, профилактическом.

В учебно-познавательном направлении – это Министерство образования и науки Архангельской области, ГАОУ Архангельский областной открытый институт образования, ГАОУ ВПО Северный (арктический) федеральный университет, специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 31 города Архангельска, Соломбальская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа города Архангельска.

В культурно-досуговом, духовно-нравственном техникум сотрудничает союзом общественных объединений инвалидов АО, ГАУ «Центром поддержки молодой семьи», Архангельским подворьем Свято – Артемиево - Веркольского монастыря, Архангельской региональной общественной организацией «Дорога жизни», Национальным фондом «ТЫ НЕ ОДИН».

В охранно-защитном направлении – это Управление социального развития министерства труда, занятости и социального развития Архангельской области, Управление мэрии по вопросам семьи, опеки и попечительства города Архангельска, отделы по вопросам опеки и попечительства Архангельской области

В профилактическом направлении налажено сотрудничество ОДН ОП № 1 УМВД России по г. Архангельску, КДНиЗП территориального округа Варавино-Фактория, ГИБДД, ГКУ АО Архангельский социально реабилитационный центр несовершеннолетних, УФСИН России по Архангельской области,

центр оказания психологической помощи «Надежда».

В спортивно-оздоровительном направлении техникум сотрудничает с ГБУЗ Архангельская городская клиническая больница № 4, ГАУ «Центр развития адаптивного спорта», Областной центр лечебной физкультуры и спортивной медицины,

В профориентационном – ГКУ АО «Центром занятости населения», государственным бюджетным учреждением социального обслуживания населения Архангельской области «Центр помощи совершеннолетним гражданам с ментальными особенностями»

С вышеперечисленными организациями заключены договора о сотрудничестве.

На базе техникума регулярно проходят областные мероприятия по вопросам инклюзивного образования. В 2017-2018 учебном году состоялись: Областной круглый стол «Состояние, проблемы и перспективы получения профессионального образования для лиц с ментальными нарушениями» с участием представителей Общественной палаты, министерства Архангельской области, руководителей общественной организации инвалидов, образовательных учреждений (апрель 2017); Открытое мероприятие в рамках курсов переподготовки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании» (октябрь 2017), консультации по защите прав детства уполномоченной при Губернаторе Архангельской области по правам ребенка Смирновой Ольгой Леонидовной и уполномоченной по правам ребенка при Главе города Архангельска по правам ребенка Ильиной Еленой Борисовной.

Реализация инклюзивного образования в профессиональной образовательной организации невозможно без активного сотрудничества со специальными (коррекционными) школами города и области: Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 31 города Архангельска; Соломбальская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа; ГБУ АО для детей с ограниченными возможностями здоровья «Шенкурская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа; ГБУ социального обслуживания населения Архангельской области «Центр помощи совершеннолетним гражданам с ментальными особенностями» и др.

Надо отметить, что благодаря преемственности образовательных программ (в школе-это профильный труд по столярному делу, а у нас профессиональная подготовка по программе «столяр строительный») выпускники школы наиболее успешно осваивают профессию и выступают на конкурсах профмастерства.

Совместная работа со специальными (коррекционными) школами длится практически весь период обучения и начинается с профориентационных мероприятий. С момента поступления в техникум осуществляется психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Благодаря сотрудничеству с данными образовательными учреждениями оказывается практическая помощь выпускникам и их родителям (законным представителям) по вопросу поступления в техникум; ведется отслеживание результатов обучения выпускников школы на протяжении всего периода обучения; организуется консультирование педагогов техникума по вопросам психофизиологических особенностей обучающихся и разработке индивидуальных образовательных траекторий для каждого ребенка с ОВЗ и программ сопровождения; оказывается психолого-педагогическая помощь в случае возникновения сложностей в поведении и обучении; осуществляется прием обучающихся на предвыпускную практику.

В техникуме уделяется большое внимание повышению качества профессионального образования лиц с интеллектуальными нарушениями. Для них организованы дополнительные занятия, учебная практика проходит под руководством мастера производственного обучения не только в мастерских техникума, но и в управляющих кампаниях, дошкольных учреждениях, где ребята осуществляют косметический ремонт. Подростки с их согласия привлекаются к благотворительным акциям: ремонт детских площадок сквера имени Александра Грачева, ремонт помещений коррекционного центра для детей с аутизмом «Азимут», квартир ветеранов ВОВ. Большинство выпускников работают по полученной профессии, оставшиеся используют полученные профессиональные навыки для дополнительного заработка.

Выводы. Благодаря развитому социальному партнерству, проводимому в разных направлениях обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность развиваться, адаптироваться в обществе, что обеспечивает их успешную социализацию.

Аннотация. В статье описываются опыт профессионального образовательного учреждения реализации социального партнерства в интересах обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Автор рассматривает направления партнерства для проведения коррекционной работы, социальной адаптации.

Ключевые слова: социальное партнерство, сотрудничество, направления партнерства, опыт работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Annotation. The article describes the practice in organization and realization of social partnership for the students with intellectual disabilities. The areas of partnership are given in this article.

Keywords: social partnership, cooperation, areas of partnership, working practice with students with intellectual disabilities

Литература:

1. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении: методические рекомендации / Составитель Т.А. Ярая. – Ялта: РИО ГПА, 2015.– 40 с.

2. Социализация учащихся с нарушением интеллекта через организацию профессионально-трудового обучения в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения: Из опыта работы участников федеральной стажировочной площадки / Под ред. Н.В. Холодниковой, Е.А. Ивановой. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2013. – 176 с.

УДК: 376.112.4

ОКАЗАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Жумабаева Гульшат Тогузбаевна,
магистр педагогических наук по специальности «Дефектология»
заведующая коммунальным государственным учреждением
«Кабинет психолого-педагогической коррекции
г. Костанай Управления образования акимата Костанайской области»,
Республика Казахстан, г. Костанай

Постановка проблемы. Равенство прав граждан в получении качественного образования, доступность образования с учетом психофизиологических индивидуальных особенностей каждого гражданина относятся к основным принципам государственной политики в области образования в Республике Казахстан.

Процессом, обеспечивающим равный доступ для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, является инклюзивное образование.

Для реализации задач инклюзивного образования необходимо обеспечить преемственность сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, выстроить индивидуальный образовательный маршрут с учетом возрастных психофизиологических особенностей ребенка на каждом этапе его развития,

Данный процесс включает: психолого-педагогическую диагностику, создание насыщенной коррекционно-развивающей среды, разработку и реализацию индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка, психолого-педагогическую поддержку семье ребенка.

Целью статьи является обозначение ресурсных возможностей кабинета психолого-педагогической коррекции в решении задач инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. Кабинет психолого-педагогической коррекции в Республике Казахстан (далее КППК) «...является одним из видов специальных организаций образования, который реализует специальные коррекционные групповые, подгрупповые и индивидуальные развивающие программы и создается для оказания комплексной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями». [1]

Деятельность КППК регламентируется Типовыми правилами деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции, направление и зачисление детей осуществляется в течение года по заключению психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) с согласия родителей (законных представителей).

Психолого-педагогическая коррекционная помощь оказывается детям с особыми образовательными потребностями, которые не охвачены соответствующей коррекционно-педагогической поддержкой в организациях образования, а также обучающимся на дому при отсутствии необходимой коррекционно-педагогической помощи.

Особый акцент в коррекционно-педагогической работе делается на осуществлении ранней комплексной индивидуально-ориентированной помощи. Решение проблем у детей раннего возраста приводит к принципиально иным результатам, абилитационный потенциал данной работы в условиях КППК сложно переоценить.

Для результативного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо обеспечить: комплексный, междисциплинарный подход к решению проблемы развития.

По результатам командной оценки психофизического развития ребенка, которая проводится специалистами кабинета психолого-педагогической коррекции, выстраивается внутренний образовательный маршрут ребенка, определяются приоритетные направления работы, разрабатывается индивидуально-развивающая программа (ИРП) [2, 18]

Данная программа охватывает основные сферы развития ребенка: речевую, познавательную, эмоциональную, моторную и самообслуживание, в ней обозначается прогнозируемый срок обучения, отмечаются результаты промежуточной и итоговой диагностики и рекомендации по завершению обучающих циклов.

В условиях КППК при методической поддержке Института раннего вмешательства (г. Санкт-Петербург) используется программный пакет шкалы KID и RCDI для точной оценки развития ребенка. Данный программный продукт позволяет не только точно оценить уровень развития ребенка, но и определить эффективность реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы по истечению определенного времени.

Организация коррекционно-развивающего процесса в КППК регламентируется учебным планом и расписанием занятий. Формами организации коррекционно-развивающего обучения детей с особыми образовательными потребностями являются индивидуальные или подгрупповые и групповые занятия.

Для индивидуальной и подгрупповой организации коррекционного процесса в КППК используется специальное оборудование, учитывающее возрастные и индивидуальные особенности детей, создана насыщенная предметно-развивающая среда в кабинетах специалистов.

Для того чтобы мультидисциплинарное взаимодействие специалистов оформилось в комплексную коррекционную помощь каждый специалист должен представлять себе проблематику ребенка во всем ее многообразии. Данное требование может быть выполнено при условии высокой квалификации специалистов. Профессиональное самосовершенствование специалистов осуществляется путем обучения на курсах повышения квалификации, участия в конференциях, профессиональных конкурсах, осуществляется супервизия деятельности педагогов с последующим обсуждением и анализом.

Для методического обеспечения процесса сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в рамках работы над индивидуальными творческими темами специалистами КППК разрабатываются методические рекомендации для педагогов.

Кадровая обеспеченность КППК специалистами различного профиля (олигофренопедагог, учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, педагог-психолог, социальный педагог, инструктор лечебной физической культуры) а также соответствующий уровень их профессиональной квалификации позволяет кабинету коррекции осуществлять ресурсную поддержку других специалистов в вопросах оказания психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

В условиях кабинета коррекции реализуется семейно-центрированный подход, предполагающий активное включение родителей в коррекционный процесс, обучение родителей педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком.

Работа с родителями проводится в формате индивидуальных бесед, консультаций, дни открытых дверей, семинаров, тренингов. Для использования информационных ресурсов возможностей интернет был создан и регулярно пополняется новостным и информационно-консультативным контентом сайт кабинета коррекции.

Выводы. Результативность коррекционно-педагогической деятельности можно оценить по следующим показателям: успешность реализации индивидуально-развивающей программы для ребенка с особыми образовательными потребностями, удовлетворенность процессом сопровождения всех его участников, повышение числа детей, продолжающих обучение в общеобразовательных организациях, рост профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации задач инклюзивного образования.

Таким образом, для решения данных задач необходимы командные формы работы, диагностика и мониторинг эффективности педагогического процесса, методическое и нормативное сопровождение, согласование интересов всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Аннотация. В данной статье обозначены специфика деятельности кабинета психолого-педагогической коррекции, как специальной организации образования в Республике Казахстан, ресурсные возможности кабинета психолого-педагогической коррекции в реализации задач инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, кабинет психолого-педагогической коррекции, индивидуально-развивающая программа.

Annotation: This article denotes the specifics of the activity of the office of the psychological-pedagogical correction as a special organization of education in the Republic of Kazakhstan and the resource opportunities of the office of the psychological-pedagogical correction in the inclusive education's tasks implementation.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, psychological-pedagogical correction office, individually-developing program.

Литература:

1. Об утверждении Типовых правил деятельности видов специальных организаций образования. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года № 66.
2. Сулейменова Р.А. Ковалева И.Н. Организационные основы разработки индивидуальной развивающей программы. Инструктивно-методическое письмо. – Алматы: ОАО «Алматыкітап», 2002.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений/ под ред Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

УДК: 37.013.2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Жмачинская Наталья Леонидовна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск

Постановка проблемы. Система специального образования Республики Беларусь функционирует в условиях диверсификации и предполагает вариативность и альтернативность образовательного пространства: обучение в учреждениях специального образования, интегрированное обучение и воспитание. В настоящее время активно развиваются идеи инклюзивных процессов в образовании. Сложившаяся многоуровневая система образования, ориентированная на создание оптимальных условий для удовлетворения образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития, определяет характер профессиональной деятельности учителя-дефектолога. Исключается изолированная пассивная роль участников образовательного процесса. Только в контексте субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно говорить о качестве образования. Такое понимание организации образовательного процесса определяет особые требования к содержанию профессиональной подготовки учителя-дефектолога. Значимым становится формирование у будущего учителя-дефектолога способности и готовности к продуктивному взаимодействию в полисубъектной образовательной среде.

Целью статьи является теоретическое обоснование концептуальных оснований формирования компетентности полисубъектного взаимодействия.

Изложение основного материала исследования. Методология представленного исследования опирается на идеи системного (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Л. фон Бергаланфи, А. Д. Холл, Р. И. Фейджин), контекстного (А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева, Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, М. Д. Ильязова, В. Г. Калашников, М. И. Каргин, О. Г. Ларионова, И. Н. Рассказова, В. Ф. Тенишева, Е. Г. Трунова, Н. П. Хомякова, О. И. Щербакова) и компетентностного (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской, О. Л. Жук и др.) подходов.

Системный подход позволяет определить структуру компетентности полисубъектного взаимодействия, рассмотреть процесс формирования компетентности полисубъектного взаимодействия как целостный объект, представляющий совокупность связей и отношений.

Контекстный подход служит основанием в определении источника содержания образования, дает теоретическое обоснование, которое способствует развитию субъектности и реализуется через интерактивные методы обучения. Концепция контекстного обучения позволяет осознанно отбирать методы обучения, соответствующие целям образования и его содержанию.

Компетентностный подход является базовым в определении содержания, методических подходов и требований к результатам подготовки специалистов. Использование компетентностного подхода в образовании предполагает принципиальные изменения в организации образовательного процесса, в управлении им, деятельности преподавателей и студентов, в способах оценивания образовательных результатов.

Анализ методологических подходов позволил сформулировать основные положения, определяющие организационные и содержательные аспекты формирования компетентности полисубъектного взаимодействия будущего учителя-дефектолога.

Основные положения, определяющие характер организации формирования компетентности полисубъектного взаимодействия.

Целостность образовательного процесса подготовки специалистов. Указывает на необходимость рассматривать процесс формирования компетентности полисубъектного взаимодействия как динамически развивающуюся систему, имеющую многоуровневую структуру с многообразием связей между ее элементами и взаимообусловленностью.

Личностное включение студента в учебную деятельность. Обеспечивается за счет ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой), самостоятельности и ответственности студентов за результат освоения образовательных программ.

Изменение профессиональной позиции преподавателя в образовательном процессе. Качественно изменяется не только учебно-познавательная деятельность студентов, но и переосмысливается общая стратегия образовательного процесса: основной задачей является не передача информации, а проектирование самостоятельной познавательной работы студента, управление ею, мониторинг результатов. Это влечет за собой выбор и конструирование форм, методов и средств обучения, ориентированных на развитие компетенций обучающихся.

Основные положения, определяющие содержательный аспект формирования компетентности полисубъектного взаимодействия.

Предметно-профессиональный характер образовательного процесса. Анализ профессиональной деятельности учителя-дефектолога, определение круга его компетенций позволяет трансформировать профессиональные задачи в учебные. Декомпозиция компетенций на учебные результаты (знать и понимать, уметь, владеть) более частного порядка позволяет внести изменения и дополнения в учебные программы. И предполагает последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности.

Практикоориентированный характер обучения. Компетентностный подход в организации образовательного процесса подготовки специалистов предусматривает усиление прикладного, практического характера обучения. В отличие от знаний, которые являются систематизацией результатов познавательной деятельности человека и существуют в форме понятий и представлений, компетенции определяются и выявляются только в действии. Компетенции не могут быть проявлены и оценены вне выполнения практической задачи или моделирования практической деятельности.

Проблемность содержания обучения, использование интерактивных методов обучения. Компетенции могут быть сформированы и выявлены только в ситуациях возникновения проблемы, необходимости анализа и поиска ее решения в реальных или специально созданных педагогических ситуациях, близких к бытовым, социальным или профессиональным процессам.

Результатом высшего профессионального образования выступает профессиональная компетентность педагога, определяющаяся рядом компетенций. Анализ социально-профессионального контекста и функции профессиональной деятельности учителя-дефектолога позволил определить перечень компетенций как результатов обучения в комплексном, обобщенном виде в ходе формирования компетентности полисубъектного взаимодействия [1, 2]. Например, можно выделить такие группы компетенций как:

компетенции социального взаимодействия и общения:

– социальная и профессиональная толерантность; навыки межличностного взаимодействия и общения; умение работать в команде; способность конструктивно преодолевать конфликты; распространение специальных знаний;

поведенческие компетенции:

– способность к критическому мышлению; владение навыками здоровьесбережения; умение адаптироваться к изменениям профессиональной ситуации;

системные компетенции:

– способность применять знания на практике, в том числе в новых условиях; проявлять инициативность, самостоятельность и креативность; умение проводить рефлексию своей деятельности, поведения и личности; способность самостоятельно разрешать проблемы, ответственно принимать решения; умение отстаивать права субъектов образовательной инклюзии; готовность к саморазвитию и профессиональному самоопределению

компетенции работы с информацией:

– сбор и анализ информации; способность преобразовывать информацию в соответствии с требованиями педагогической задачи; передача информации с использованием различных каналов, способов и средств; получение обратной связи и ее анализ; аккумуляция информационных ресурсов.

Формирование компетентности полисубъектного взаимодействия многоуровневый процесс и включает 4 уровня: методологический, теоретический, методический и технологический.

Первые два уровня отражают теоретическую готовность учителя-дефектолога к полисубъектному взаимодействию (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), а вторые – его практическую готовность (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям, способность познания и преобразования действительности).

Выводы. Проблема полисубъектного взаимодействия выходит на одно из центральных мест в педагогической практике, становится одним из главных направлений в изучении психолого-педагогических механизмов развития, саморазвития полисубъектов образовательной среды и актуализирует необходимость совершенствования системы подготовки специалистов. Создание теоретической модели компетентности полисубъектного взаимодействия будущего учителя-дефектолога как целостного педагогического объекта, включающего структурно-функциональные, критериально-уровневые, теоретико-методологические и организационно-методические основания, будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Аннотация. В статье раскрывается теоретическое обоснование концептуальных оснований формирования компетентности полисубъектного взаимодействия в образовательном пространстве учреждения высшего профессионального образования.

Ключевые слова: полисубъектное взаимодействие, компетентность, компетентностный подход.

Annotation. The article reveals the theoretical substantiation of the conceptual grounds for forming the competence of polysubject interaction in the educational space of a higher educational institution.

Keywords: polysubject interaction, competence, competence approach.

Литература:

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 27 с.

2. Выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих «Должности служащих, занятых в образовании» – зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 25 мая 2012 г. N 8/25813

УДК: 159.95

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «УВЛЕКАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА»: СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Звегинцева Юлия Валериевна,
директор ГБУ ОО «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения»
г.Симферополь, Республика Крым
Сейт-Арифова Суваде-Абдумаликовна,
педагог-психолог ГБУ ОО «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения»
г.Симферополь, Республика Крым

Постановка проблемы. В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является увеличение числа детей, испытывающих трудности в освоении образовательных программ. Специалистов разного профиля (педагогов, психологов, врачей и др.) во всем мире беспокоит неуклонный рост количества детей, не справляющихся с программой обучения и требованиями школы. Именно поэтому, с целью обеспечения условий для развития детей испытывающих трудности в обучении, возникла необходимость создания коррекционно-развивающей программы по преодолению трудностей в освоении образовательных программ детьми младшего школьного возраста «Увлекательная школа».

Цель статьи – раскрыть содержание коррекционно-развивающей программы по преодолению трудностей в освоении образовательных программ детьми младшего школьного возраста, а также представить анализ результативности данной программы.

Изложение основного материала исследования. Для всех отечественных психологов методология теоретических основ коррекционно-развивающей работы определяется принципами социального генеза психических функций, их системного строения и динамической организации, и локализации (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

На основе теории формирования психических функций ребенка (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин) и теории системной динамической организации функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия) Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой и другими авторами был предложен комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению, который был взят за основу программы. Данный подход предполагает развитие слабого звена высших психических функций при опоре на сильные звенья в процессе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого [1].

Система методов комплексного коррекционно-развивающего подхода предусматривает:

- изменение материала по степени сложности, которое позволяет индивидуализировать задания в зависимости от возраста, потребностей и возможностей ребенка;
- обеспечение игровой, познавательной и соревновательной мотивации повышает работоспособность детей, нейродинамические характеристики их деятельности.

При разработке и реализации данной программы была использована авторская методика, которая раскрыта в коллективной монографии «Комплексная коррекция трудностей обучения в школе» (под ред. Ж.М.Глозман, А.Е.Соболевой) [3]. В данной методике отражен комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению, подробно изложены процедуры применения методик, описаны формы помощи педагога и способы ее постепенного сокращения. Также использовались формы и методы работы, изложенные в книге Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой «Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход» [1], в которой раскрывается комплексный подход к профилактике трудностей учения, построенный на принципах школы Л. С. Выготского – А. Р. Лурия. Данный подход содержит общие основания работы, конкретные методы и примеры преодоления разных видов трудностей обучения, обусловленных недостаточностью сформированностью различных психических функций.

Цель программы – коррекция отклонений в развитии познавательной сферы учащихся младшего школьного возраста.

Основными задачами коррекционно-развивающей работы по формированию функциональной готовности к изучению основных школьных дисциплин являются:

1. Повышение уровня школьной мотивации.
2. Снятие нервно-психической напряженности, обеспечение и регуляция общего энергетического фона, на котором развиваются все психические функции.
3. Развитие внимания.

4. Развитие мыслительных операций: обобщения, абстрагирования, конкретизации, анализа и синтеза, сравнения и классификации; способности к умозаключениям.
5. Развитие процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации.
6. Развитие пространственных представлений.

Участниками программы являются дети младшего школьного возраста следующих категорий:

- дети с трудностями освоения образовательных программ или риском их возникновения;
- неуспевающие школьники;
- дети с психосоматическими заболеваниями.

Для указанных категорий детей характерна выраженная *неравномерность* развития высших психических функций, при которой парциальное отставание одних функций недостаточно компенсируется другими функциями.

Настоящая программа предназначена для групповой работы с детьми младшего школьного возраста. Количество детей в группе – до 6 человек. Средняя продолжительность коррекционно-развивающих занятий – 35 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Количество занятий по определенной тематике и способы подачи материалов могут варьироваться в зависимости от задач и проблем конкретной группы детей. Однако необходимо соблюдать последовательность, этапность в коррекционно-развивающем процессе. Ориентировочное количество занятий – 30.

Программа представляет собой единую систему, состоящую из нескольких этапов работы: диагностический, коррекционно – развивающий и аналитический.

Диагностический этап длится в течении недели и включает в себя следующие направления:

1. выявление актуальных проблем ребенка;
2. разработка путей поддержки и коррекции.

Диагностика проводится в индивидуальной форме.

Психологическая диагностика детей проводится на материале следующих методик:

- исследование школьной мотивации (анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова), проективная методика «Что мне нравится в школе» (Н.Г. Лусканова);
- исследование внимания («Методика Пьерона–Рузера», «Методика «корректорная проба» (тест Бурдона);
- исследование мышления («Подбор парных аналогий», «Выделение двух существенных признаков», «Исключение понятий»; «Исключение предметов», «Понимание прочитанного текста») [2];
- исследование памяти («Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурия), «Исследование зрительной памяти»);
- исследование сформированности пространственных представлений (методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).

При комплектовании группы учитывается возраст и индивидуально-психологические особенности детей.

На коррекционно – развивающем этапе осуществляется реализация поставленных в программе задач.

Курс занятий состоит из 7 разделов:

1. «Знакомство» – введение в программу

Целью данного раздела является знакомство детей друг с другом, формирование мотивации к совместной деятельности, создание доброжелательной атмосферы, а также организация совместной деятельности с целью развития навыков сотрудничества.

На занятиях детям предоставляется возможность установить отношения сотрудничества.

Игры и упражнения направлены на то, чтобы эмоционально вовлечь детей, снять психоэмоциональное напряжение, познакомить с правилами поведения на занятиях.

3. «Школа внимания»

Цель данного раздела – развитие произвольной регуляции и контроля, а также развитие концентрации, устойчивости, переключаемости, избирательности и распределения внимания.

В данном разделе используются упражнения на развитие внимания, которые строятся по следующему принципу: задается условный сигнал и соответствующая ему реакция. Во всех играх-упражнениях поддерживается эмоциональный настрой, создаются условия соревнования, мотивирующие детей к выполнению задания.

4. «Школа мышления»

Цель – развитие общих интеллектуальных способностей, включающих в себя развитие пространственных представлений, прогностической функции мышления, логического мышления, способности к умозаключениям, которые необходимы для освоения учебных предметов основных образовательных программ.

В ходе занятий используются различные методические приемы, игры и упражнения, способствующие развитию операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации, классификации, способности к умозаключениям.

5. «Школа памяти»

Цель – развитие процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

В данном разделе при использовании различных упражнений учитывается не только слабое, проблемное «звено», которое определяется как «мишень» коррекционной работы, но и сильные, сформированные звенья, которые могут и должны служить опорой для развития и формирования функции, которая оказалась дефицитной. Поэтому в заданиях, предложенных в конспектах занятий, выделяются факторы, которые могут служить опорой для формирования функции памяти. Также все игры и упражнения строятся по следующему принципу – обеспечение постепенного усложнения заданий, от более простых к более сложным с постепенным уменьшением помощи взрослого; от совместной деятельности к самостоятельной, от развернутого процесса к свернутой форме.

6. «Школа развития пространственных представлений»

Цель – развитие пространственных представлений, а также развитие навыка ориентирования в речевом обозначении пространства с опорой на зрительный образ.

Задания и игры данного раздела направлены на формирование умения определять пространственное расположение предметов по отношению к самому себе и по отношению к другим объектам; развитие представлений о взаиморасположении объектов в пространстве по вертикальной и горизонтальной осям, а также развитие умения самостоятельно употреблять предлоги, обозначающие расположение объектов в пространстве в речи.

7. «Школа математики»

Цель – развитие пространственных представлений, прогностической функции мышления, концентрации и распределения внимания.

В рамках данного раздела используются игры, направленные на формирование базиса математического мышления, которые способствуют формированию пространственных представлений, развитию способности планировать свои действия и сличать результат с целью, закреплению навыка счета, развитию быстроты реакции, произвольного внимания и контроля.

8. «Школа русского языка»

Цель – формирование предпосылок орфографической зоркости, расширение словарного запаса, развитие навыка запоминания словарных слов.

Предлагаемые игры для данного раздела направлены на преодоление трудностей в овладении русским языком. В ходе занятий данного раздела развиваются произвольное внимание и контроль, улучшается восприятие и память, формируются навыки глобального чтения, что оказывает позитивное влияние на преодоление не только разных механизмов несформированности устной и письменной речи, но и на поведение и коммуникативные навыки.

На аналитическом этапе оценивается результативность занятий, производится анализ эффективности используемых методов и средств и подводятся итоги работы.

Программа прошла апробацию в ГБУ ОО «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» с сентября 2015 года по май 2017 года. Продолжительность одного курса занятий – 6 месяцев. Количество детей, участвовавших в реализации программы – 36 человек.

Сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики показывает, что после реализации коррекционно-развивающей программы наблюдается положительная динамика показателей школьной мотивации, отражающая отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию: количество детей с негативным отношением к школе и с низкой школьной мотивацией уменьшилось в среднем на 39%. Наблюдается увеличение числа детей с высоким уровнем мотивации – на 16,7%, с хорошей школьной мотивацией – на 13,8% и с положительным отношением к школе – на 8,6%.

Произошли положительные изменения и в уровне сформированности психических функций. Сравнительный анализ результатов исследования внимания показывает, что количество детей с высоким уровнем развития внимания увеличилось на 13,9%. Показатели низкого и очень низкого уровня внимания снизились на 44,4% и на 16,7% соответственно.

Данные результатов диагностики мышления свидетельствуют о том, что количество детей со средним и высоким уровнем развития мышления увеличилось на 36,1% и на 11,1% соответственно. А показатель низкого уровня развития мышления снизился на 47,2%.

Повторное диагностическое исследование памяти показало, что у детей изменился уровень развития памяти, а именно, стало меньше детей, уровень развития памяти которых очень низкий на 22,3%, количество детей уровень развития памяти которых стал достаточным увеличилось на 13,9%.

Таким образом, после реализации коррекционно-развивающей программы обнаружили такие положительные тенденции как: повышение уровня школьной мотивации; снижение уровня нервно-психической напряженности; повышение концентрации, устойчивости, переключаемости и распределения внимания; повышение уровня развития зрительной и слухоречевой памяти; повышение уровня развития мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации, классификации); способности к умозаключениям.

Выводы. Реализация коррекционно-развивающей программы по преодолению трудностей в освоении образовательных программ детьми младшего школьного возраста «Увлекательная школа», по объективным данным школьной успеваемости, способствовала повышению школьной мотивации, а также преодолению трудностей обучения в школе.

Аннотация. В статье представлена авторская коррекционно-развивающая программа по

преодолению трудностей в освоении образовательных программ детьми младшего школьного возраста «Увлекательная школа». Анализируется результативность проведения данной программы.

Ключевые слова: образовательная программа, трудности в обучении, комплексный подход, познавательная сфера, школьная мотивация.

Annotation. The article presents a correctional and developmental programme for overcoming difficulties in learning educational programmes by children of primary school age, «Entertaining School». The effectiveness of this program is analyzed.

Keywords: educational program, learning difficulties, complex approach, cognitive sphere, school motivation.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход СПб.: Питер, 2008. – 320 с. – (Детскому психологу).

2. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст/ Авт.-сост.: Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 2014. – 66 с.

3. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе/ под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2014. – 544 с.

УДК 376.433

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) И ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ (ППМСС ЦЕНТР)

Захарченко Валерия Юрьевна

учитель дефектолог,

ГБУ ОО «Крымский республиканский центр
психолого-педагогического и медико-социального сопровождения»
г. Симферополь

Постановка проблемы. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов интеграция в общество и процесс самообслуживания требует особого вмешательства со стороны родителей и специалистов.

Целью статьи является раскрытие сущности организации работы по социально-бытовой адаптации с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМСС центра), освещение основных методов и средств формирования социально-бытовых навыков.

Изложение основного материала исследования. В рамках проекта «Выбираем возможности без границ», при финансовом содействии фонда поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации на базе Крымского республиканского центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения проводилась работа по социально-бытовой адаптации с детьми 3-6 лет с ОВЗ и детьми-инвалидами. Работа осуществляется в группах детей с интеллектуальной недостаточностью и расстройствами аутистического спектра (РАС).

Цель работы – практическая подготовка детей к самостоятельной жизни, то есть формирование у каждого ребенка запаса тех необходимых знаний, умений и навыков, благодаря которым он сможет в будущем успешно адаптироваться в жизни и интегрироваться в социум.

Работа проводится в тесном сотрудничестве с родителями. Родители присутствуют на занятиях и закрепляют полученные ребенком в процессе занятия умения и навыки дома, в общественных местах, в гостях и на отдыхе.

Навыки социально-бытовой ориентировки условно можно разделить на несколько направлений, которые соответствуют сферам жизнедеятельности человека:

1. Самообслуживание.

В данном направлении работа проводится по следующим темам: «Еда» (где купить, где хранить еду, игровые элементы приготовления пищи, полезная и вредная еда и др.), «Одежда» (виды одежды, одежда для мальчиков, девочек, общая одежда, элементарный уход за одеждой и др.), «Забота о здоровье и гигиена» (этапы чистки зубов, мытья рук, мытья тела, как сообщить о плохом самочувствии и т.п.). Для детей с низким функциональным уровнем данное направление станет основным.

2. Навыки личной безопасности.

Всем детям необходимо усвоить навыки личной безопасности для сохранения своей жизни и здоровья во время самостоятельной жизни в быту и социуме. При работе в данном направлении ребенку необходимо научиться: правилам поведения вблизи с горячими, острыми предметами, умению принимать помощь, просить о помощи, правила поведения возле дороги, в общественных местах и т.д.

3. Принятие решений в нестандартных ситуациях.

Для детей с особыми образовательными потребностями характерно механическое заучивание

определенных действий, поэтому в изменившихся условиях они оказываются беспомощными. Необходимо научить ребенка ориентироваться в изменившейся ситуации.

4. Бытовые навыки.

В данном направлении дети знакомятся с выполнением простых домашних дел, уходе за одеждой, обувью и жилищем.

5. Социальные навыки.

Как правило, у детей с особыми образовательными потребностями очень часто возникают трудности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, в участии в играх, в уместном проявлении своих эмоций и поведении в общественных местах. На реализацию данного направления существенное влияние оказывают родители ребенка. Именно родители проводят с ребенком большую часть времени, и они могут формировать у детей социальные навыки в реальных ситуациях. Педагогу предстоит консультировать родителей в данном направлении.

В работе были использованы следующие методы формирования социально-бытовых навыков

1. Игра

Игра – это наиболее распространенный, эффективный и интересный не только для детей, но и для взрослых метод формирования социально-бытовых навыков.

Игра – это предупреждение для формирования каких-либо навыков. Уже в раннем дошкольном возрасте ребенок начинает выполнять игровые действия (действия по выполнению роли) и тем самым примеривает на себя роли, которые играют взрослые в повседневной жизни. При правильной поддержке со стороны родителей, на основе ролевой игры у детей формируется правильный образец поведения. Благодаря этому дети решают различные задачи во взрослой жизни.

Для детей с нарушениями интеллекта свойственно более позднее созревание психических процессов. В этой связи игровые навыки у таких детей формируются значительно позже и требуют особого внимания со стороны родителей и специалистов. Например, необходимо проводить отдельную работу по формированию навыков использования в игре предметов-заместителей (представляем, что кубик – это машинка и едем). У детей с нарушением интеллекта возникают трудности в процессе ролевой игры, так как им трудно самим придумать себе роль и следовать ей. Однако, в сюжетно-ролевой игре они оказываются достаточно успешны. Это обусловлено тем, что действовать по заданному сюжету проще, чем самому придумывать игру. Дети и родители с удовольствием играют в продавцов, поваров, строителей и т.д.

Приобретенные детьми навыки успешно переносятся на действия с реальными объектами и в реальных событиях (дети лучше ведут себя за столом, начинают самостоятельно одеваться, помогают родителям в уборке и т.д.) На занятиях с такими детьми основной акцент делается на сюжетно-ролевую игру. Используются тематические игровые наборы (набор детской посуды, игрушечная кухня, магазин, одежда для кукол и т.д.), задается сюжет согласно теме и задачам занятия. Тем самым мы создаем условия для формирования у детей навыков, которые пригодятся им в самостоятельной жизни.

Одной из главных особенностей детей с РАС является нарушение социального взаимодействия. Этот факт затрудняет проведение классической ролевой и сюжетно-ролевой игры, которая предполагает взаимодействие детей между собой. Мы просим родителей помогать и направлять детей в процессе игры. Нельзя не отметить тот факт, что часть детей со временем овладевают навыками игры, а часть по-прежнему выполняют игровые действия механически. В любом случае совместная деятельность детей и родителей дает положительные результаты: родители начинают лучше понимать своих детей и устанавливать с ними контакт, знают, над чем необходимо работать в условиях реальной жизни (например, дать возможность ребенку собрать товары по визуальному списку в магазине и т.п.).

2. Видеоматериалы и видеомоделирование.

Большинство детей с удовольствием смотрят мультфильмы. В дошкольном возрасте ребенок благодаря мультфильмам не только развлекается, но и узнает названия новых предметов и явлений, изучает модели поведения различных персонажей. Для детей с нарушениями интеллекта необходимо проводить отдельную работу во время просмотра мультфильмов. Целесообразно просматривать мультфильмы вместе с детьми, при этом комментировать поведение персонажей, объяснять детям, почему происходит то или иное действие. Мультфильм подбирается согласно теме и задачам занятия. Просматриваем мультфильм с детьми несколько раз. В тот момент, когда необходимо пояснить, то или иное действие, используем паузу и объясняем ребенку происходящие события. Затем в повседневной жизни напоминаем ребенку о событиях мультфильма в схожих ситуациях. Например, мультфильм «Федорино горе» можно использовать для формирования у детей аккуратности, так же благодаря данному мультфильму мы закрепляем названия посуды и то, как ухаживать за посудой.

Так же в своей работе мы используем метод видеомоделирования.

Видеомоделирование – создание видеоматериалов, в которых содержится показ поведения, которое мы формируем. Сначала мы выбираем модель – это может быть сам ребенок или другой ребенок, разделяющий общие характеристики ребенка, для которого мы будем создавать видео. Потом мы создаем видео, в котором ребенок показывает то действие, которому мы планируем его обучать. При использовании данного метода следует избегать демонстрации нежелательного поведения. Например, если мы хотим научить ребенка хорошо вести себя за столом, мы снимаем видео, в котором, ребенок хорошо ведет себя за столом и показываем ему данное видео перед приемом пищи.

Видеомоделирование – это специфический метод, который используется в работе с детьми с РАС.

Тем не менее, данный метод довольно успешно применяется и с детьми с нарушением интеллекта. Например, большинство детей забывают говорить за столом «приятного аппетита», «спасибо» и т.д. Но когда дети просматривают видеоролик, в котором демонстрируется образец правильного поведения за столом, данное поведение становится ритуалом и начинает проявляться дома, в гостях, в кафе и т.д.

3. Сказки и социальные истории.

В работе используются сказки с иллюстрациями, игрушечных сказочных персонажей и др. Чтение сказки сопровождается комментариями и вопросами со стороны взрослых.

Следует отметить, что некоторые сказки тяжело даются детям с нарушениями интеллекта. В таких случаях целесообразно писать социальные истории про самих детей или делать главными героями любимых детских персонажей.

Социальные истории - это короткие описания событий, с которыми сталкивается ребенок. Метод был предложен в 1991 году Кэрол Грэй. Составление социальных историй помогает ребенку понимать предстоящие события и формировать умение правильно себя вести.

4. Метод визуальной поддержки - это визуальные подсказки, которые помогают воспринимать и решать поставленные перед ребенком задачи. Чаще всего используются в заданиях, которые предполагают выполнение нескольких этапов или установление последовательностей. Например, мы используем такие визуальные подсказки как визуальное расписание, визуальный список продуктов, визуальные схемы и последовательности (последовательность надевания одежды) и т.д. Данный метод используется всеми категориями детей, т.к. в дошкольном возрасте дети любят рассматривать картинки и успешно овладевают новыми навыками благодаря наглядной опоре.

5. Использование натуральных предметов. При использовании данного метода мы не даем детям игрушки, макеты или карточки. Используются только натуральные предметы (посуда, одежда, кухня, мебель и т.д.) Дети по-настоящему готовят под руководством взрослых, по-настоящему осуществляют уход за своими вещами и домом. К сожалению, использование данного метода ограничено имеющимися ресурсами. Так же необходимо учитывать возраст ребенка и степень сформированности навыков работы с натуральными предметами. В основном работа с натуральными предметами осуществляется под руководством родителей дома и в других местах, где бывает ребенок. Необходимо разрешать детям манипулировать различными предметами и давать возможность разными путями познавать мир.

Методы визуальной поддержки, видеомоделирования и социальных историй – принято считать специфическими методами, которые используются в работе с детьми с РАС, но они весьма успешно помогают в усвоении социально-бытовых навыков и детям с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, данные методы успешно можно использовать с целью формирования, закрепления и генерализации социально-бытовых навыков. Необходимо помнить, что начинать работу следует с устранения нежелательного поведения, которое мешает приобретению ребенком новых знаний, умений и навыков.

Выводы. Актуальность проблемы социально-бытовой адаптации детей дошкольного возраста связана со сложностью подбора методов и форм работы, подходящих для детей различных нозологий. Так же работа в данном направлении должна сопровождаться тесным сотрудничеством с родителями, постоянном консультировании и обучении родителей необходимым методам работы с детьми в условиях реальной жизни по социально-бытовой адаптации.

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации работы по социально-бытовой адаптации в условиях Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. В статье раскрываются методы работы по социально-бытовой адаптации с детьми с интеллектуальной недостаточностью и детьми с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста.

Ключевые слова: социально-бытовая адаптация, социальные истории, видеомоделирование, игра, метод визуальной поддержки.

Annotation: The article is devoted to the problem of organization of work on social and household adaptation in the conditions of the Center for Psychological, Pedagogical and Medico-Social Support. The article reveals the methods of work on social and household adaptation with children with intellectual deficiency and children with autism spectrum disorders of preschool age.

Keywords: social adaptation, social stories, video modeling, game, visual support method.

Литература:

1. Воронкова В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя / В.В. Воронкова. – М.: Владос, 2010. – 135 с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в окружающий мир предметов. Для дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителя-дефектолога / Ю.Н. Кислякова. – М.: Владос, 2004. – 48 с.
4. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра для педагогических работников образовательных организаций / Методическое пособие /

Манелис Н.Г. и др.; под общ. ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57с.

УДК: 376.3

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Зайцев Игорь Станиславович

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологии
государственного учреждения образования
«Академия последипломного образования»
г. Минск

Постановка проблемы. Развитие любого ребенка в обществе осуществляется под влиянием происходящих социальных событий. Это – относительно стихийный процесс с позиции того, что индивид самими внешними обстоятельствами вовлечен в условия коллективного проживания. Активное социальное развитие начинается с речевого общения с окружающими, а при речевых расстройствах имеет место в качестве центрального дефекта нарушение речевого общения. Именно этот факт и указывает на необходимость специальной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в их социальном развитии в условиях принятия за ориентир инклюзивного процесса.

Целью статьи является очерчивание звеньев социальной адаптации детей с ТНР как структуры, представляющей означенный процесс в его наиболее существенных характеристиках.

Изложение основного материала исследования. Для построения заявленной структуры необходимой представляется реализация ряда последовательных целенаправленных действий, ориентированных на установление составляющих, готовых для использования в качестве основы организации воздействия для совершенствования и актуализации несформированных или недостаточно сформированных звеньев социальной адаптации детей с ТНР. Экспериментальное исследование состояния социальной адаптации старшеклассников с ТНР в сравнении с нормально говорящими сверстниками продемонстрировало наличие благополучного состояния ряда составляющих, характеризующих сферу межличностных отношений, сферу социального поведения и состояние психологического климата в коллективе сверстников.

Изучение состояния межличностных отношений с помощью адаптированного варианта метода Сакса и Леви «Незаконченные предложения» позволило к сформированным отнести категории: отношение к семье как единому целому; отношение к противоположному полу; отношение к одноклассникам; отношение к учителям [2, с. 143]. На основании исследования особенностей социального поведения с использованием методики Рене Жилия к аналогичным отнесены категории: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к матери и отцу как к родительской чете; отношение к братьям и сестрам; отношение к бабушке и дедушке; отношение к авторитетному взрослому; закрытость, отгороженность [2, с. 152]. Следует пояснить: характеристика «сформированы» в данном случае имеет относительный характер. Здесь подразумевается отсутствие отрицательных и безразличных отношений в данных областях. Более значимой является действенная сформированность, подразумевающая определение своего места ребенком как активного участника событий. С этой позиции картина вырисовывается несколько в ином ракурсе. Рассмотрим следующее в качестве примера. Не проявляя положительного отношения к матери, отцу в межличностной системе, характеризующей житейскую данность таких отношений, дети с ТНР в структуре социального поведения, требующего деятельностной инициативности в самостоятельном принятии решений, полностью переложили ответственность за социально значимые деяния на родителей, что и определило положительное к ним отношение в данной ситуации. Это позволило говорить о социальной незрелости в условиях ТНР. Тем не менее, в интересах разработки структуры социальной адаптации детей с ТНР, подобного рода ситуации рассматривались как благоприятные, поскольку несли в себе потенциальные возможности для становления более значимых социальных составляющих: уже наличествуют стимулирующие моменты в социальном становлении в виде осознания необходимости опираться на помощь окружающих в решении ряда существенных вопросов. Здесь необходимо спроецировать отношения к родителям в процессе реализации какой-либо деятельности на отношения в ситуациях обыденного течения семейной жизни, т. е. отрегулировать ровные, взаимозначимые семейные связи, не зависящие от схемы «получил – не получил».

Для создания структуры социальной адаптации были объединены в единое целое характеристики достаточного уровня развития в структурах межличностных отношений и социального поведения, что позволило указать на необходимость эффективного воздействия на нуждающиеся в коррекции показатели социальной дезадаптации: несформированность сферы Я, семейная дезадаптация, школьная дезадаптация. Коррекция данных номинаций основана на привлечении положительных характеристик социального свойства. В качестве таких характеристик были выбраны: отношение к семье как единому целому; отношение к одноклассникам; отношение к учителям; отсутствие закрытости, отгороженности. Затем был рассмотрен каждый показатель социальной дезадаптации, проанализированы положительные

социально значимые характеристики. Остановимся на наиболее существенных для конкретно очерченной сферы.

Итак, несформированность сферы Я. Для сферы Я в условиях ТНР свойственны неадекватная самооценка и нарушение самоидентификации. При этом имеет место такая положительная индивидуальная характеристика как отсутствие закрытости. Именно ее учет обоснован для организации эффективного воздействия в работе по формированию способности у школьников с ТНР адекватно себя оценивать и быть способным к верной самоидентификации в социальных условиях. Таким образом, наметили первое «звено» структуры социальной адаптации детей с ТНР: формирование сферы Я на основе отсутствия закрытости, включающее воспитания адекватной самооценки и способности к верной самоидентификации. Отсутствие закрытости играет роль базового компонента для формирования адекватной самооценки и развития самоидентификации школьника с ТНР как активного члена коллектива.

Переходим к рассмотрению семейной и школьной адаптации. Остановимся на такой значимой социальной номинации как социальная ответственность, подразумевающая готовность и способность отвечать перед окружающими за собственные поступки и действия, соизмерять свои желания и их реализацию с интересами социального окружения. Социальная ответственность есть непреложная составляющая любой структуры, касающейся человеческого взаимодействия. Семейная дезадаптация – следующий показатель структуры социальной дезадаптации в условиях ТНР. В области семейных отношений, ребенок с ТНР выступает в качестве социально пассивной единицы процесса взаимодействия, «перекладывая» на родителей ответственность в решении социально значимых проблем. Именно в этом заключается основная характеристика семейной дезадаптации, подлежащая коррекционному педагогическому воздействию. Здесь целесообразно идти к достижению задачи развития социальной активности с опорой на такое, имеющееся у детей с ТНР позитивное основание, каковым является положительное отношение к семье как единому целому: формирование семейной адаптации через развитие социальной активности и становление социальной ответственности.

Еще один показатель социальной дезадаптации в условиях ТНР – школьная дезадаптация. В основе успешной школьной адаптации – перенос примера благополучных семейных отношений в условия, актуализирующие качественные новые требования. Ребенок становится перед необходимостью строить взаимоотношения не просто с позиции потребителя, но и активного «вкладчика» в общую систему взаимодействия. Позитивные качественные преобразования отношений с окружающими эффективно реализуются через наличествующие при ТНР положительно окрашенные характеристики – отношение к одноклассникам и отношение к учителям.

Отмечены три основных звена структуры социальной адаптации детей с ТНР. Однако, чтобы структура носила завершённый характер, необходимо обратиться к понятию «психологический климат». Психологический климат – качественная сторона социальных отношений в коллективе, проявляющаяся в совокупности психологических условий, определяющих продуктивность совместной деятельности [1, с. 89]. Именно психологический климат является качественной характеристикой социальной адаптации. Социальная адаптация будет лишь тогда успешна, когда имеет место положительная психологическая атмосфера в среде участников взаимодействия. Только в таких условиях коллектив представляет собой действенное образование, объединенное непротиворечивыми интересами и единой целью. Изучение психологического климата, проведенное с использованием метода социометрических измерений Дж. Морено, адаптированного Я. Л. Коломинским, констатировало высокие количественные показатели в благоприятной статусной категории у детей с ТНР [2, с. 161]. Ситуация при этом такова, что хотя дети и находятся в большинстве в благоприятной статусной категории, однако это определяется лишь данностью, но не оценкой деятельностной активной стороны. Другими словами – благоприятный психологический статус продиктован местом ребенка как члена коллектива, но не его социально значимыми деяниями. Тем не менее, при построении структуры социальной адаптации следует опираться на этот факт, т. к. благоприятная психологическая атмосфера представляет вероятность перевода взаимоотношений на деятельностный уровень, когда оценивается не факт существования в рамках группы, а поступки в интересах этой группы.

Представленные выше составляющие структуры социальной адаптации в условиях ТНР сами по себе не дают понимания законченной картины. Завершение предполагает определение «позиции», на которую эта структура направлена, т. е. того, чего желательно достигнуть. Так как цель достижения социальной адаптации – последующая интеграция в обществе, то следует актуализировать ориентир, дающий основание говорить, что дети с ТНР готовы к интеграционному процессу. Таким ориентиром явится способность к «исполнению» социальной роли, т. е. социально-ролевому поведению. Данность такова, что школьники с ТНР уже «исполняют» роли «ученика», а стремятся к роли «учителя» [2, с. 167]. Такое распределение социальных ролей благоприятствует организации работы, направленной на подготовку к социальным ролям «подчиненный» и «руководитель», что не вступает в противоречие с данностью, а совершенствует имеющийся социально-ролевой статус. Именно «исполнение» указанных ролей присуще и в профессиональной, и в обыденной жизни, т. к. предполагает субординационные взаимоотношения между людьми. Это – неравномерные отношения, при которых участники личностного взаимодействия способны к занятию различного положения в коллективе, а именно могут выступить, в зависимости от объективных обстоятельств, и как способные доминировать в группе, и как готовые выполнить поручение действенного руководства.

Таким образом, анализ теоретических и эмпирических данных позволил предложить структуру социальной адаптации детей с ТНР, ориентированную на коррекционно-педагогическое воздействие в направлении трех составляющих: сфера Я, семейная адаптация, школьная адаптация. В качестве своеобразной опоры для организации педагогической работы с ориентиром на удачную социальную адаптацию выступают достаточного уровня развития составляющие: отсутствие закрытости и отгороженности; отношение к семье как единому целому; отношение к одноклассникам, отношению к учителям. Их актуализация и активное использование помогут формированию адекватной самооценки при ТНР, становлению самоидентификации, развитию социальной активности и качественному преобразованию отношений с окружающими, становлению социальной ответственности. Это, в свою очередь, способствует нормализации и активации психологического климата в семье и школьном коллективе. Положительный же психологический климат окажет обратное оптимизирующее влияние на составляющие социальной адаптации, т.к. именно он – непреложное условие качественного развития сферы Я, успешности семейной и школьной адаптации. И в качестве основного показателя эффективности структуры социальной адаптации детей с ТНР – готовность к социально-ролевому поведению. Именно способность принять к «исполнению» значимую социальную роль продемонстрирует и подготовленность к социальной адаптации при ТНР, и выступит показателем того, что ребенок с ТНР – деятельностный участник социально ориентированных явлений и образований.

Выводы. Значимость построения структуры социальной адаптации школьников с ТНР определена запросом общества на успешную социальную интеграцию данного контингента.

Аннотация. Материалы представляют характеристику составляющих структуры социальной адаптации школьников с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены такие структурные единицы, как межличностные отношения, социальное поведение и психологический климат в коллективе.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, межличностные отношения, социальное поведение, психологический климат, социальная роль.

Annotation. Materials are a characteristic of the components of the structure of social adaptation of schoolchildren with severe speech disorders. Such structural units as interpersonal relations, social behavior and psychological climate in the team.

Keywords: severe speech disorders, interpersonal relationships, social behavior, psychological climate, social role.

Литература:

1. Бодалев А.А. Психология межличностных взаимоотношений (к 100-летию со дня рождения В.И. Мясищева) / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С.89–91.
2. Зайцев И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: монография / И.С. Зайцев. – Минск: А. Н. Вараксин, 2008. – 248 с.

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кулик Виктория Владимировна
студентка, 2 курс

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир

Мастренко Арина Михайловна
студентка 2 курс

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир

Научный руководитель: Варца Елена Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир

Постановка проблемы. Мышление, как и все психические процессы, обусловлено взаимодействием функционированием головного мозга и ЦНС. Можно с уверенностью говорить о том, что в результате мышления у человека формируется субъективное представление относительно объективной реальности. В связи с чем процесс мышления имеет индивидуальные предрасположенности, которые возникают и развиваются, порой по независимым от друг друга причинам.

Ученые и исследователи выделяют специфику развития и работы мышления у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в определенную категорию. Всесторонний анализ этих особенностей позволяет выстраивать стратегию педагогического процесса на основании знаний из области смежных дисциплин.

Цель статьи. Провести анализ, позволяющий объективно рассматривать особенности мышления

указанной возрастной группы с ОВЗ при построении вертикали педагогического процесса. Систематизация полученных данных позволяет прогнозировать развитие мышления у младших школьников с различными ограничениями возможностями здоровья, что в итоге ведет к успешной реализации педагогического процесса.

Изложение основного материала исследования. Подходя более детально к рассмотрению вопроса, стоит заметить, что речь идет о возрастной группе детей в период с 6 – 7 до 10 – 11 лет, имеющие некоторые отклонения от нормы, касающиеся физического, сенсорного или психологического развития. Указанные отклонения могут носить как врожденный, так и приобретенный характер и находиться на различных стадиях, когда утрачена либо полностью, либо частично одна или несколько функциональных систем организма. Более того, кроме указанных обстоятельств в данной социальной группе существуют ряд физиологических особенностей, которые оказывают влияние на общее развитие и поведение вне зависимости от степени и развития ОВЗ.

Анализируя исследования из области возрастной периодизации составленной такими отечественными психологами как Лурия А.Р. и Выготский Л.С., которые в результате объективной работы по сопоставлению физиологического и психологического развития определили несколько ключевых моментов. В частности, Выготский Л.С., относительно детей с наличием ОВЗ, отмечал, что у них замедляются все психические процессы, в связи с чем такие дети с трудом овладевают мыслительными операциями. Поскольку организм в отношении ЦНС, в исследуемой возрастной группе, продолжает формировать миелиновые оболочки для сбалансированной иррадиации в нервных волокнах, это обстоятельство не может не оказывать воздействие на общее состояние ребенка. В связи с чем процессы возбуждения и торможения не имеют четкой дифференциации, хотя процессы возбуждения, в данном случае занимают доминирующую позицию. [1, с. 265]

Так характерным признаком для младших школьников с ОВЗ является быстрая утомляемость, недостаточное развитие в координации движений с возможным отставанием в освоении речи и мелкой моторики. Обусловлено данное обстоятельство непосредственно тем, что развитие крупных мышц опережает развитие мелких. Это хорошо прослеживается на примере того как дети вполне уверенно выполняют силовые и размашистые движения, но в ситуациях, требующих участия мелкой моторики склонны к быстрому утомлению и совершению ошибок. Приведенную особенность необходимо учитывать в процессе обучения, ребенка, навыкам письма. В качестве практического упражнения, укрепляющего навык мелкой моторики, могут быть применимы уроки лепки и конструирования.

Важным обстоятельством в работе с младшими школьниками будет понимание того, что внутри каждого возрастного периода, в данном случае (6 – 11 лет) существуют, так называемые, подсистемные этапы, которые, в свою очередь, характеризуются собственными особенностями развития. Примером может послужить тот факт, что в возрасте 7 – 9 лет происходит вторичное ускорение темпов роста (первичное ускорение проходит в возрасте до одного года). В периоде от 7 до 9 лет у ребенка заканчивается сращивание тазовых костей, формируется коллагенизация суставов. Окончательно сформировываются потовые железы, что позволяет организму ребенка более уверенно противостоять перепадам температуры.

К 9 - 10 годам у детей возрастает роль коры головного мозга. По мере образования новых и более сложных кортикальных систем деятельность больших полушарий становится более тонкой и сложной. Более слаженно происходит образование условных рефлексов. Что касается двигательных навыков, то закрепленные в младшем школьном возрасте они сохраняют устойчивую позицию в течении последующих лет и изменяются только в результате перенесенных травм и возрастных особенностей.

Общее состояние организма свидетельствует о том, что длина тела развивается непропорционально относительно массы, позвоночный столб хоть и сформирован, однако еще не достиг своего физиологического созревания. На фоне представленных физиологических изменений происходит формирование и более сильное проявление личностных и темпераментных качеств, что находит отражение в поведении и стремлении к самоактуализации. Хотя в случаях с детьми у которых ограничены возможности здоровья, психологи отмечают замкнутость в тех случаях, когда ребенок до поступления в школу не имел практического навыка общения с сверстниками. Такие дети с трудом адаптируются в коллективе и нуждаются во внимании со стороны школьного психолога.

Однако, как говорилось ранее, в случае физиологического развития детей с ОВЗ, не редкими случаями является факт замедления в развитии. Так характерные признаки замедления наблюдается у детей, имеющих врожденные пороки сердца, врожденные и или приобретенные поражения ЦНС и склонность к частым респираторным заболеваниям. Естественно, что построение педагогического процесса не может быть успешным без учета представленных физиологических особенностей. Сам факт перехода ребенка к процессу систематического накопления знаний сопряжен с переутомлением и эмоциональными нагрузками.

Одним из основных особенностей мышления детей с ОВЗ, в период обучения в младшей школе – это слабость обобщения. Детям сложно усваивать правила и общие понятия. В случаях, когда дети заучивают информацию наизусть, нередко бывают ситуации, когда ребенок зная правило не понимает его значения, или не может правильно его применить. В связи с этим, предметы, изначально требующие базовых знаний, такие как математика или русский язык представляют для детей с ОВЗ, значительную трудность. Характерной чертой в процессе мышления, в исследуемой категории лиц, стоит выделить непоследовательность, с которой дети подходят к решению тех или иных задач. Особо остро этот

вопрос возникает в случаях, когда ребенку, помимо физиологической предрасположенности, свойственна быстрая утомляемость.

Задача по формированию, у ребенка в начальной школе, элементов логического мышления, одна из основных, в педагогическом процессе в данный период. Непосредственным конструктивным решением являются уроки математики, поставленные в контексте игровой деятельности. Приоритет в развитии умения детьми решать математические задачи обусловлен тем, что ребенок посредством практических занятий осваивает такие операции как классификация предметов по признаку, количеству, форме или цвету. Указанный навык позволяет сформировать, основы взаимодействия и понимания причин и следствий окружающей среды.

Указанные особенности мышления, у детей с ОВЗ, позволяют выстраивать педагогический процесс таким образом, что многие занятия, для повышения успеваемости учащихся, сопряжены с игровой деятельностью. Отмечается повышение интереса учащихся если в процессе урока выстраивается игровая сюжетная линия, фабула, в которой происходит повествование интеллектуальных задач и вопросов с иллюстрациями.

Программа обучения, для младших школьников с ОВЗ, должна учитывать, что положительная успеваемость, и продуктивное усвоение материала обеспечивается наличием демонстративного и прикладного материала.

Представленное планирование педагогического процесса, в полной мере, способно оказать влияние на активность поведения, развитие мышления и успеваемость у младших школьников не только с ОВЗ, но и у детей без каких-либо ограничений.

Психологи отмечают, что дополнительно, на мышление детей, может оказывать влияние перемены в референтной группе, смена основного вида деятельности и необходимость в связи с этим формирования новых стереотипов поведения.

В связи с выше изложенным, в поведении младших школьников в группе с ОВЗ наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость на фоне быстрой утомляемости. Характерная особенность заключается в медленном запоминании и быстром забывании учебного материала, особенно в случаях, когда подача материала происходит без положительной эмоциональной окраски. Как правило, детям с ярко выраженными признаками ОВЗ сложно выполнять что-либо самостоятельно, особенно в случаях предъявления общих требований.

Стоит так же принимать во внимание, что детям в начальной школе еще очень сложно объективно оперировать абстрактными категориями касаясь ориентации в пространстве и сопоставлять происходящее относительно временных показателей. [2, с. 130] Естественно, что в сложившейся ситуации задачи, для решения которых необходим определенный уровень словесно-логического мышления будут восприниматься сложнее, нежели задачи наглядно-действенного характера. Учебная информация, лишённая наглядно чувственного представления и эмоциональной окраски крайне сложна к усвоению и порой не воспринимается вовсе. [2, с. 35]

Процесс мышления в большей степени опирается на память и чувственный опыт, и положительный результат в педагогическом процессе возможен при построении представлений и доказательств путем наглядно-чувственных примеров. В результате представленных особенностей, ведущая деятельность у детей с ОВЗ, в младшем школьном возрасте остается как у детей дошкольников, учебная деятельность и логическое мышление, формируется уже в процессе учебы.

В дополнение к сказанному, стоит добавить, что в рассматриваемой группе, является нередкие случаи эгоцентризма, когда ребенок еще не в состоянии осознать существование какой-либо иной, кроме его собственной, точки зрения. И в данном случае обращение к ребенку по принципу: «Понравилось бы тебе если бы с тобой так поступили?» или «Твои товарищи могут думать иначе?» не вызывает желаемой реакции эмпатии и сопереживания.

В данном случае возможна положительная тенденция только после психокоррекционной работы, суть которой заключается в ролевом разыгрывании сложившейся ситуации с повышенной эмоциональной окраской. [3, с. 362 – 363]

Выводы. Актуальность исследований в данной области обусловлена тем, что проблема понимания механизмов мышления, на разных возрастных этапах, является одной из основополагающих в развитии познавательной сферы человека. Подобная практика положительна как при работе с детьми в коррекционных классах, так и в случаях, когда педагогический процесс направлен на работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В зависимости от того насколько педагогическая программа будет близка к пониманию целевой группы, настолько успешным будет и результат обучения в целом. Ведь благодаря учебной деятельности и усвоению научных дисциплин у детей с ОВЗ развивается теоретическое мышление и создаются предрасположенности к успешной социализации в обществе.

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ причин, оказывающих влияние на развитие мышления у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: мышление, младший школьник, развитие.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the causes that influence the development of thinking in younger schoolchildren with disabilities.

Keywords: thinking, younger schoolboy, development.

Литература:

1. Александрова Ю.И. Психофизиология. Серия: Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2017, 464 с.
2. Гончарова В.Г., Подопригора В.Г., Гончарова С.И. Комплексное медико–психолого–педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования. М.: Инфа – М. 2018, 248 с.
3. Мамайчук И.И. Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии. СПб.: Эко – Вектор. 2015, 416 с.

УДК 378

ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ И ЛИДЕРСТВО КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кривуть Марина Леонидовна

методист ресурсного центра инклюзивного образования
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи

Постановка проблемы. Одной из современных социально-педагогических проблем является подготовка педагогических кадров, способных профессионально функционировать в новых образовательных условиях, обусловленных внедрением модели инклюзивного образования. Согласно «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» от 22.07.2015 №608, признается исключительная роль образования в становлении личности, ее социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются не как проблема, а как потенциал для развития, как особая ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию [1].

Внедрение модели инклюзивного образования предполагает увеличение субъектов образовательного процесса за счет детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП), законных представителей несовершеннолетних обучающихся, а также медиков и таких педагогических работников, как: учитель-дефектолог (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), реабилитолог, педагог социальный, педагог-психолог и т.д. В новых образовательных условиях педагогу необходимо уметь профессионально коммуницировать с каждым субъектом в отдельности либо группой коммуникантов, проявляя заинтересованность и уважение к каждому собеседнику. Это требует повышения уровня коммуникативной компетентности. Уровень сформированности коммуникативной компетентности педагога зависит не только от развития академических, профессиональных и социально-личностных коммуникативных компетенций, но и личностных качеств, обуславливающих успешность каждой коммуникации. Одними из таких качеств являются доброжелательность и лидерство.

Цель статьи. Обосновать значимость доброжелательности и лидерства у педагогов инклюзивного образования и проанализировать уровни сформированности данных личностных качеств у будущих педагогов, обучающихся по специальности «Начальное образование».

Изложение основного материала исследования. Для работы в условиях инклюзивного образования педагогу необходимы лидерские качества. Внедрение идей инклюзивного образования, организация и руководство детским коллективом, работа с родителями, взаимодействие с коллегами – все это виды педагогической деятельности, для плодотворной реализации которых необходимо уметь мотивировать и вдохновлять, направлять и уверенно поддерживать собеседников. Без лидерских качеств, сформированных не менее чем на достаточном уровне, педагогу будет сложно развивать у своих учеников уверенность в успешность, доказывать целесообразность новых идей и методов работы. Особая значимость лидерских качеств возникает при организации деятельности детского инклюзивного коллектива. Если педагог не уверен в значимости своей деятельности, в возможности образовательного процесса с обучающимися с ООП, в уместности индивидуальных образовательных маршрутов и т.д., то реализация модели инклюзивного образования становится затруднительной. Напротив, если педагог обладает признанным авторитетом и влиянием, которое проявляется в виде управляющих действий, то внедрение инклюзивных идей будет проходить значительно успешней. Педагог инклюзивного образования не может быть формальным лидером, он должен быть вдохновителем, генерирующим идеи и организовывающим вокруг них обучающихся, родителей, коллег.

В инклюзивном образовательном процессе не менее важно для педагога такое личностное качество как доброжелательность. Учитывая тот факт, что каждый ребенок уникален, независимо от наличия либо отсутствия ООП, педагогу необходимо не только увидеть особенность, эксклюзивность, неповторимость обучающегося, но и показать это окружающим как достоинство, как исключительность, которую необходимо поддерживать и развивать. Чуткость и отзывчивость педагога по подражанию передается его обучающимся, что способствует формированию добросердечности, эмпатии и толерантности молодого поколения. Опасения родителей относительно реализации модели инклюзивного образования как нормально развивающихся детей, так и детей с ООП часто бывают

связаны со стереотипом жестокости обучающихся. Однако когда педагог проявляет доброжелательность в отношении каждого ребенка, демонстрирует уверенность в возможностях своих воспитанников, то появляется вера и у законных представителей несовершеннолетних обучающихся.

Кроме этого, лидерство и доброжелательность – это те личностные качества, которые позволяют педагогу уверенно, но мягко строить коммуникацию с каждым коммуникантом независимо от его возраста, социального положения, ООП и т.д.

В 2017/2018 учебном году нами было проведено исследование уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов – студентов, обучающихся по специальности «Начальное образование». Выборка – 153 студента 2–3 курсов УО «Барановичского государственного университета», УО «Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина», УО «Витебского государственного университета имени П.М. Машерова» и УО «Могилевского государственного университета имени Кулешова». Методика исследования включала метод диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик [2]. Данный метод позволяет высчитать индекс лидерства и индекс доброжелательности.

Индекс лидерства (далее Л), позволяет разработать систему оценки сформированности лидерских качеств у будущих педагогов.

Базовый уровень: $L \leq 2,7$

Достаточный уровень: $L = 2,8–11,2$

Высокий уровень: $L \geq 11,3$

На основе индекса доброжелательности разработана система оценки сформированности качества доброжелательности (далее Д) у будущих педагогов.

Базовый уровень: $D \leq 9,5$

Достаточный уровень: $D = 9,6–17,9$

Высокий уровень: $D \geq 18$

Анализ результатов показал, что достаточный уровень сформированности лидерских качеств отмечается у 52% респондентов. Высокий уровень лидерских качеств наблюдается у 23% будущих педагогов. Оставшиеся 23% студентов, принимавших участие в исследовании, показали результаты, соответствующие базовому уровню сформированности у них лидерских качеств.

Таким образом, результаты части студентов позволяют предположить ряд возможных трудностей у них с организацией детского инклюзивного коллектива, объединения родителей в вопросе решения инклюзивных задач, а так же в руководстве командной работой в условиях развивающегося инклюзивного образовательного пространства.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что качество доброжелательности на достаточном уровне сформировано у 36% респондентов. Еще 11% студентов показали наличие у них высокого уровня сформированности данного качества. Однако у значительной части будущих педагогов (53%) полученные результаты соответствуют только базовому уровню сформированности качества доброжелательности.

Данные результаты являются основанием для предположения, что у значительной части будущих педагогов, участвующих в исследовании могут возникать трудности с принятием обучающихся с ООП как равноправных участников образовательного процесса, что, в крайнем случае, может стать фундаментом в формировании стигм, стереотипов и предубеждений, лежащих в основе дискриминационного поведения.

Далее был проведен поуровневый анализ сформированности обоих личностных качеств у будущих педагогов (Таблица 1. – Соотношение уровней сформированности лидерства и доброжелательности).

Таблица 1.

Соотношение уровней сформированности лидерства и доброжелательности

| Уровни сформированности личностных качеств | Всего респондентов 153 (100%) |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Высокий уровень обоих качеств | 8 (5%) |
| Достаточный уровень обоих качеств | 33 (22%) |
| Базовый уровень обоих качеств | 26 (17%) |
| Высокий уровень лидерства достаточный уровень доброжелательности | 14 (9%) |
| Высокий уровень лидерства базовый уровень доброжелательности | 13 (9%) |
| Достаточный уровень лидерства базовый уровень доброжелательности | 40 (26%) |
| Высокий уровень доброжелательности достаточный уровень лидерства | 9 (6%) |
| Высокий уровень доброжелательности базовый уровень лидерства | 0 (0%) |
| Достаточный уровень доброжелательности базовый уровень лидерства | 10 (6%) |

Таблица 1. – Соотношение уровней сформированности лидерства и доброжелательности

Согласно результатам исследования только 27% (41 человек) респондентов имеют высокий либо достаточный для работы в условиях инклюзивного образования уровень сформированности обоих

качеств. При этом результаты 17% респондентов (26 человек) говорят о сформированности у них данных качеств на базовом уровне. Результаты остальных студентов (56%), участвующих в исследовании, говорят о преобладании у них доброжелательности либо лидерских качеств

Вызывают опасения результаты, говорящие о существенном преобладании лидерских качеств в сравнении с доброжелательностью. Так, согласно авторам методики, высокий уровень развития лидерских качеств при базовом уровне развития доброжелательности может свидетельствовать о нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей, авторитарном и дидактическом стиле высказываний, императивной потребности командовать другими, чертах деспотизма. Данное соотношение наблюдается у 9% (13 человек).

Обратного диспаритета: высокий уровень развития доброжелательности при низком уровне развития лидерских качеств – не выявлено. Это свидетельствует об отсутствии среди респондентов чрезмерной мягкосердечности, сверхобязательности, гиперсоциальности установок, излишнем альтруизме, что может приводить к преобладанию у педагога гиперопеки, не способствующей формированию у школьников самостоятельности, ответственности за свои поступки, взаимопомощи и товарищества, лежащих в основе формирования инклюзивного коллектива.

Выводы. Диспаратет личностных качеств, как и базовый уровень их развития, говорят о потребности в целенаправленном формировании данных качеств у будущих педагогов. Решение данной задачи мы видим посредством включения студентов в разнообразные образовательные программы, способствующие личностному развитию будущих педагогов. Кроме этого развитию личности каждого педагога способствует участие в разнообразных волонтерских программах помощи детям с ООП, в том числе с особенностями психофизического развития и с инвалидностью. Данные виды деятельности требуют от каждого студента целенаправленных активных действий, формируя коммуникативный опыт взаимодействия с разными участниками образовательного процесса, способствуют не только формированию личностных качеств, но и личностному росту каждого будущего педагога.

Аннотация. Условием развития инклюзивного образования является профессионализм педагога, включающий разные виды компетентности. Одними из личностных качеств, лежащих в основе коммуникативной компетентности, являются лидерские качества и доброжелательность. В статье рассматриваются результаты исследования лидерских качеств и доброжелательности будущих педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коммуникативная компетентность, личностные качества, лидерство, доброжелательность

Annotation. The condition for the development of inclusive education is the teacher's professionalism, which includes different types of competence. One of the personal qualities that underlie communicative competence are leadership qualities and benevolence. The article examines the results of research on leadership qualities and benevolence of future teachers.

Keywords: inclusive education, communicative competence, personal qualities, leadership, goodwill

Литература:

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22.07.2015 №608 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://autismschool.by>...obrazovanie...obrazvoaniya-lic-s...v... – Дата доступа: 01.02.2018.
2. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений : Модифицир. вариант интерперсон. диагностики Т. Лири : Метод. руководство / Л. Н. Собчик. – М. : Б. и., 1990. – 46 с.

УДК: 37.013.42

Тьюторство как элемент сопровождения и адаптации обучающихся с ОВЗ

Козлов Роман Владимирович

студент группы 61/2 зИО

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

г. Бахчисарай

Научный руководитель: Горобец Даниил Валентинович

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры социально-педагогических

технологий и педагогики девиантного поведения

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Постановка проблемы. Особенность инклюзивного образования состоит в том, что каждый обучающийся является неповторимой и уникальной личностью со своими интересами, способностями и потребностями, которая требует индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в использовании различных форм, методов, технологий образования, учитывающих эти особенности.

В современных условиях образовательный процесс высшей школы, внедряющей инклюзивное образование, направлен на выполнение социального заказа – на формирование самостоятельной, активной, инициативной, творческой личности, личности готовой к сотрудничеству, к самостоятельной организации деятельности, независимо от состояния ее здоровья. Ключевая роль в этом принадлежит одному из важнейших компонентов образовательного процесса – институту тьюторства. Тьюторство как специально организованная деятельность является, с одной стороны, условием, а с другой – средством обновления и совершенствования качества подготовки студента, предусматриваемого требованиями современного общества.

Основы тьюторской деятельности, ее формы и методы раскрыты в работах А.А. Барбарига, Л.А. Богданович, С.В. Дудчик, К. Маклафина, Т.М. Ковалевой, И.Д. Проскуровской, Н.В. Рыбалкиной, Т.А. Строковой, И.В. Федорова, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Эльконина и др. Особенности педагогической и психологической поддержки детей и молодежи раскрыты в работах А. Маслоу, К. Роджерса, О.С. Газмана, Т.В. Фуряевой и др. Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, разработка, реализация и сопровождение программ профессионально-личностного развития обучающихся-инвалидов в педагогическом вузе освещены недостаточно полно.

Целью статьи является раскрытие тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе их адаптации в условиях университета.

Изложение основного материала исследования. Тьюторская деятельность охватывала все сферы жизнедеятельности обучающихся в университете, начиная с учебы и заканчивая досугом. Центральное место в тьюторской деятельности отводилось воспитанию, в процессе которого обучающиеся усваивали нормы и правила поведения, проявляли интеллектуальную активность, а тьютор принимал в этом **непосредственное участие**. При анализе научной литературы выявлено, что тьюторство не было принято в советской системе образования, а было принято понятие – «наставничество». В отечественной педагогике и практике наставничество получило массовое движение в конце 50-х начале 80-х гг. XX века.

Если сравнить функции тьютора и наставника, мы увидим, что они совпадают, разница лишь в том, что тьютор помогал подопечному адаптироваться к новым условиям обучения, а наставник к профессии и условиям жизни в коллективе.

Интересной является точка зрения Б.Д. Эльконина, который рассматривает тьюторство как одну из форм посредничества и выделяет личностную и социальную составляющие. По его мнению, посредничество – это ядро, единица, «зернышко», клеточка любой образовательной формы, любой формы, в которой человек строит свой собственный образ и, соответственно, образ всего того, где он находится. Посредническое действие и посредничество Б.Д. Эльконин рассматривает в двух контекстах и двух аспектах: экзистенциальном (посредническое действие как тип человеческого существования) и социальном (место посреднического действия и посредничества в нарождающейся социальной ткани).

Тьютор, как говорилось выше, является посредником между обучающимися и пространством, следовательно, его задача – установление связи между индивидуальными потребностями личности и деятельностью.

Т.М. Ковалева отмечает, что осуществлять тьюторскую деятельность возможно только в открытом образовательном пространстве, выделив три основных вектора в работе тьютора: социальный вектор – анализ инфраструктуры образовательного учреждения для реализации индивидуальной образовательной программы; предметный вектор – изменение границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы; антропологический вектор – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод данного потенциала в категорию ресурсов [1, с. 12-13].

Мы согласны с Н.В. Филипповой, которая рассматривает тьюторскую деятельность как совместную деятельность тьютора и тьюторизируемого, направленную на понимание обучающимися с особыми потребностями возможностей использования ресурсов образовательного и воспитательного пространства вуза для построения и реализации программ личностного и профессионального развития (самоопределения) в социально значимой деятельности [3, с. 40].

На наш взгляд, одним из перспективных направлений высшей школы в современных условиях является построение программ личностного и профессионального развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сопровождение. Для построения программ развития важно учитывать особенности и специфику организации учебно-воспитательного процесса вузе.

Современные исследователи выделяют следующие педагогические стратегии. Так, например, И.В. Дрыгина – стратегию «обогащения» – помогает привнести в жизненный опыт обучающихся новые способы действия и взаимодействия в соответствии с поставленной целью. Данную стратегию тьютор может применить на этапе знакомства студента-инвалида с системой обучения в вузе. Тьютор помогает обучающемуся сформулировать собственный образовательный заказ, учитывая его физические и психические возможности, потребности и интересы, а главное – оказать помощь в планировании программы (стратегии) личностного и профессионального развития.

Для выявления сущности понятия «педагогическая поддержка» обратимся к отечественному педагогу О.С. Газману. Он считает, что «педагогическая поддержка» – это деятельность профессионалов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем, успешным

продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальном, нравственном, гражданском, профессиональном, индивидуально-творческом выборе. Мнение О.С. Газмана мы считаем значимым, так как своевременное оказание психолого-педагогической поддержки обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в процессе адаптации способствует их личностному раскрытию и формированию значимых качеств личности, например, активности.

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного со студентом-инвалидом определения его собственных интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию.

Следовательно, при работе с обучающимися коллективом важно учитывать групповые ценности, направленность, проблемы и трудности, возникающие в учебно-воспитательном процессе, акцентируя внимание на индивидуальных особенностях, интересах и потребностях каждого члена коллектива, разрабатывая программы профессионально-личностного развития обучающихся-инвалидов.

Говоря о педагогической поддержке, во-первых, предполагается выделение реального затруднения у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, в разрешении которой требуется помощь, во-вторых, в процессе реализации программ предполагается более «плотное» взаимодействие между тьютором и тьюторимым, более инициативная деятельность тьютора.

Обратимся к современным исследованиям (Т.М. Ковалева, Н.В.Рыбалкина), которые тьюторское сопровождение трактуют как особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. Тьюторское сопровождение – это сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании (Т.М.Ковалева) [1].

С.В. Дудчик отмечает, что суть тьюторского сопровождения заключается в организации работы на материале реальной жизни подопечного (учебной, трудовой и т.д.), расширении его собственных возможностей, подключении субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху. Тьюторское сопровождение позволяет педагогам работать с интересами каждого ученика, помогать школьникам осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы.

Таким образом, предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение учебно- воспитательных задач. Это дает нам возможность рассматривать тьюторское сопровождение как одну из педагогических технологий, направленную на реализацию программ развития студентов с особыми потребностями.

В связи с этим, деятельность тьютора должна быть направлена в первую очередь на поддержку активности, инициативности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формирование у них ответственности за результаты своего личностного и профессионального становления. Это возможно только в совместной деятельности, которая поможет тьютору лучше узнать о физических и интеллектуальных возможностях студентов-инвалидов, их жизненных ориентирах и интересах, уровнях развития познавательной, эмоциональной и волевой сферах. То есть, тьютор должен использовать различные формы социально-педагогического и психологического сопровождения не только в учебной, но и воспитательной работе.

Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ необходимо осуществлять по специально разработанной программе, первоначально тьюторы осуществляют функцию поддержки, постепенно переходя к функции сопровождения. Это дает возможность тьютору отслеживать динамику личностного развития обучающихся-инвалидов и, при необходимости, оказывать им своевременную социально-педагогическую и психологическую поддержку в решении проблем, ситуаций и конфликтов, возникающих в процессе межличностной и групповой коммуникации.

Выводы. Анализ научных источников дает нам возможность констатировать, что тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной деятельности – направление в педагогической деятельности, которое поможет решить задачи, стоящие перед вузом, внедряющим систему инклюзивного образования, а также предоставить возможность каждому обучающемуся-инвалиду реализовать намеченную программу собственного личностного, профессионального и социального развития.

Внедрение в работу вузов стратегии тьюторского сопровождения и штатной единицы тьютора даст возможность обучающимся с ограниченными возможностями здоровья быстрее войти в образовательное пространство как академической группы, так и учебного заведения, определить траекторию своего личностно-профессионального становления.

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «тьюторская деятельность», которая направлена на социальное и профессиональное развитие личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; определены и раскрыты педагогические стратегии работы с обучающимися с особыми потребностями – обогащения, приобщения, ориентирования; очерчены основные особенности использования в работе тьютора стратегии социально-педагогической поддержки и сопровождения, дана характеристика тьюторского сопровождения.

Abstract: The article reveals the essence of the concept of "tutoring activity", which is aimed at the social and professional development of the personality of students with disabilities; Pedagogical strategies of work with students with special needs are defined and disclosed - enrichment, initiation, orientation; Outlines

the main features of using the strategy of socio-pedagogical support and support in the work of the tutor, and describes the tutorship support.

Ключевые слова: тьюторство, обучающиеся с особыми потребностями, тьюторское сопровождение, тьюторская поддержка, программа личностного и профессионального развития обучающихся, инклюзивное образование.

Keywords: tutoring, students with special needs, tutor support, tutors support, a program for personal and professional development of students, inclusive education.

Литература:

1. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании [Текст] / Т.М.Ковалева // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сборник статей. – М.: МИОО, 2008. – С. 8- 16.

2. Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика: учебно- методическое пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы; [Текст] / Н.В. Пилипчевская. – Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009; – 136 с.

3. Пилипчевская, Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза: дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Пилипчевская – ГОУВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», 2010. – 204 с.

УДК: 159.9.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО

Котова Светлана Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора
Института психолого-педагогического образования,
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
г. Екатеринбург

Постановка проблемы. Организация и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО открывает большие возможности для студентов с ОВЗ и инвалидов в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков.

Целью статьи является теоретическое обоснование и проектирование процесса психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. Организация инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО открывает большие возможности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в плане подготовки к профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков.

Однако при этом необходимо учитывать и ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного обучения: сложившаяся система образовательного процесса, содержание учебного материала, традиционная манера ведения лекционных и семинарских занятий преподавателями, техническое оснащение не рассчитаны на особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Вместе с тем существует и ряд проблем, связанных с неготовностью лиц с ОВЗ и инвалидов к получению профессии:

- отсутствие четких представлений о приобретаемой специальности или соответствующей мотивации в силу личностной незрелости;
- пробелы в знаниях по общеобразовательным предметам;
- недостаточная сформированность учебных навыков, которые требуются при обучении в колледже или вузе;
- неумение адекватно взаимодействовать в коллективе одногруппников.

Подобные проблемы в условиях инклюзии при получении профессионального и высшего образования лицами с ограниченными возможностями требуют особого внимания к организации службы психолого-педагогического сопровождения таких студентов. Комплексность помощи подобной службы возможна только при работе с обучающимися, их родителями, и с педагогическим составом профессиональной и высшей образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение – особая пролонгированная психологическая помощь, специально организованный процесс, направленный на создание безопасных условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения и изоляции от мира (некоторой изоляции от себя, других людей, мира в целом) в мир взаимодействия, взаимоотношений, общения, активного расширения социальных контактов и т.п. [2].

Целью психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов является

обучение их самостоятельности при решении собственных проблем и трудностей, что предполагает глубокое познание себя, своих собственных ресурсов и адекватное восприятие окружающего мира.

В целом путь к психолого-педагогическому сопровождению студентов с ОВЗ и инвалидов заключается в психологизации образования, т.е. переход от психологического просвещения к психологической грамотности, а также к психологической культуре всех участников психолого-педагогического взаимодействия. Приоритетным направлением при этом все же остается психолого-педагогическая поддержка студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалида как субъекта, активного участника образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения студентов с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации – это целостный процесс, направленный на изучение, формирование, развитие и коррекцию профессионального становления личности; систематизированная деятельность по обогащению знаний (общеразвивающих и профессиональных), познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитию мотивации, профессиональной ориентации и профессиональному становлению личности обучающегося с ОВЗ и инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение является важнейшей компонентой системы профессионального и высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидов, так как именно через его механизмы осуществляется реализация теоретических основ педагогического процесса:

- гуманистический подход к личности обучаемого и его развитию;
- принцип непрерывного, личностно ориентированного, субъект-субъектного образования;
- активное сотрудничество с обучаемым в плане изменения его собственной личностно-мотивационной сферы;
- учет психофизиологических особенностей и компенсации нарушений у студентов-инвалидов;
- коррекция искажений в процессе социализации, устранение социальной и психологической депривации;
- непрерывная и комплексная реабилитация лиц с ограниченными физическими возможностями;
- профессиональная ориентация и профессиональное становление молодого инвалида в сфере высшего или профессионального образования;
- интегрированное обучение студентов с ОВЗ и инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации призвано обеспечить им интеграцию в учебно-профессиональную среду и получение профессионального или высшего образования, а также помощь в адаптации к окружающей среде: от довузовской подготовки до трудового коллектива [1].

Важнейшими задачами психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидов при обучении выступают:

- 1) формирование у студентов с ОВЗ и инвалидов навыков и компетенций эффективного обучения;
- 2) психологическая адаптация первокурсников с ОВЗ и инвалидов к условиям образовательной организации, процессу обучения и студенческому коллективу;
- 3) развитие мотивации самообразования и личностного самосовершенствования;
- 4) помощь в профессиональном самоопределении и развитии мотивации к обретению профессии;
- 5) психологическая подготовка студента с ОВЗ и инвалида к осуществлению профессии и связанным с ней взаимодействиям;
- 6) совершенствование профессионально-значимых личностных свойств и качеств [3].

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех основных этапов: мотивационно-диагностического, проектировочно-вариативного, исследовательского и рефлексивно-аналитического.

Первый этап мотивационно-диагностический предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу психолого-педагогического сопровождения. К таким компонентам следует отнести: оценку имеющихся ресурсов образовательной организации для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества студентов с ОВЗ и инвалидов, которые в целом способна принять образовательная организация.

На втором – проектировочно-вариативном этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой здесь же индивидуальной образовательной программы, построение индивидуальной образовательной траектории.

На третьем – исследовательском этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы психолого-педагогического сопровождения (студент, педагог, родители, тьютор, педагог-психолог и др.) в соответствии с прописанными в индивидуальной образовательной программе направлениями деятельности специалистов сопровождения, методами и формами.

На заключительном – рефлексивно-аналитическом этапе происходит, как это следует из самого его названия, анализ эффективности деятельности всех субъектов инклюзивной образовательной среды и оценка эффективности сопровождения студента в целом во всех его аспектах.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидов в колледже и вузе также должно включать в себя работу (консультирование и информирование) по вопросам трудоустройства:

- предоставление информации о рабочих местах, которые предлагают образовательному учреждению работодатели, о производственных запросах работодателей, о возможности адаптации к предъявляемым в организации требованиям, о возможностях продвижения по профессии для того, чтобы обучающийся принимал надлежащее решение на основе собственных познаний и с собственной ответственностью;

- предоставление информации о службе занятости, ее задачах и возможностях, ознакомление обучающихся с адресами, памятками, брошюрами службы занятости [4].

Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов с ОВЗ и инвалидов в процессе инклюзивного обучения в колледже и вузе строятся следующим образом:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления студента с ОВЗ и инвалида;

- разработка прогностической (проспектированной) профессиограммы и составление прогнозных моделей деятельности и моделей личности специалиста;

- подбор диагностического инструментария профессионализации студентов с ОВЗ и инвалидов;

- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала студентов с ОВЗ и инвалидов, необходимого для эффективного выполнения трудовой деятельности;

- организация психологического содействия в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, решении сложных конфликтных ситуаций, установлении эмоционально-благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности и др.;

- организация поддерживающей, дружественной среды через координацию совместных усилий администрации, психологической службы, преподавателей, учебно-методического персонала образовательной организации;

- подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию студента с ОВЗ и инвалида.

К общим, универсальным функциям деятельности специалиста по психолого-педагогическому сопровождению реабилитации студентов с ОВЗ и инвалидов относятся следующие:

- *формирующая*: осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, природной среде;

- *информативно-коммуникативная*: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни;

- *диагностическая*: заключается в мониторинге состояния здоровья студента с ОВЗ и инвалида на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым индивидом;

- *адаптивная*: просветительская и обучающая деятельность специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, направленная на здоровотворчество, здоровый образ жизни, оптимизирование эмоционального и психического состояния, обучающегося и повышения устойчивости к различному роду стрессогенным факторам природной и социальной среды;

- *рефлексивная*: заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта студента с ОВЗ и инвалида, в сохранении и умножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами;

- *интегративная*: объединяет жизненный опыт, различные научные концепции и системы, направляя их по пути сохранения здоровья.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение абитуриента и студента с ОВЗ и инвалида как будущего специалиста направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя в результате выработки индивидуального стиля деятельности, обеспечить удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, помочь профессионально самоактуализироваться.

Аннотация. В статье представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО; определены цели, задачи, этапы, технологии и функции психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; обучающиеся с ОВЗ и инвалиды; инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования.

Annotation. The article presents and summarizes the methodological approaches to the problem of studying of psychological and pedagogical support of inclusive vocational and higher education; identifies goals, objectives, principles and functions of psychological and pedagogical support of inclusive vocational and higher education.

Keywords: psycho-pedagogical support; students with disabilities, and persons with disabilities;

inclusive education; psycho-pedagogical support of inclusive vocational and higher education.

Литература:

1. Данилова З.Г. Педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот и учащихся колледжа с ОВЗ к осуществлению выбора в профессиональном обучении/З.Г. Данилова – М.: Издательство Русимпо, 2015. - 132 с.
2. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / под ред. Б.Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. – М.: МГППУ, 2015.
3. Котова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального и высшего образования: условия развития и перспективы/ В сборнике: Инклюзивное образование: преимущество инклюзивной культуры и практики сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 200-204.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. АLEXИНОЙ, М.М. СЕМАГО. - М.: МГППУ, 2012.

УДК: 37.091.12.011.3-051:005
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ (ИЗ
ОПЫТА ПРАКТИКУЮЩЕГО ЛОГОПЕДА)

Кудаярова Эльмира Осковновна
магистр
учитель-логопед ГБОУ Школа №1449
г. Москва

Постановка проблемы. Социально-коммуникативные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности обучающихся с детским аутизмом, расширились в связи с распространением в России идеи инклюзивного образования. Теперь одним из основных направлений в работе современной школы является коррекционно-педагогическая работа, направленная на решение задач социальной адаптации и реабилитации таких детей, коррекцию и компенсацию, отмечаемых у них нарушений развития.

Целью статьи является теоретическое обоснование проблемы обучения лиц с детским аутизмом в новых условиях, обусловленных требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Специальная работа с детьми с синдромом раннего детского аутизма невозможна как механическое перенесение педагогических методик, разработанных для детей с другими проблемами в развитии. Главная особенность в воспитании и обучении ребенка с детским аутизмом – специальная организация всей его жизни. Это требует согласованности профессиональной деятельности специалистов, участвующих в развитии ребенка, и семьи. В связи с этим повышается значимость психолого-педагогического сопровождения, определения его места, роли и функции в современной школе.

Инклюзия в форме интегрированного образовательного процесса активно распространяется в России, благодаря чему люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а именно дети со сложной формой развития – диагнозом «детский аутизм», включаются в систему образования. Одним из основных направлений реформы специального образования является процесс инклюзии. И признание необходимости реформирования этой системы, в первую очередь, связано с изменением взглядов на роль школы в жизни ребенка.

На основании традиций отечественной дидактики, предполагается, что условием успешной учебной деятельности является сформированность соотношения учебного поведения с необходимыми учебными навыками. Как правило, у детей эти навыки формируются одновременно. Однако, изучая детей с аутизмом, мы осознали, что работая с ними необходимо придерживаться другого правила – последовательно формировать учебное поведение и учебные навыки, в связи с необходимостью предварительной специальной работы с такими детьми.

В нашем исследовании [3] будем понимать детский аутизм (далее по тексту ДА) в виде особой формы нарушения психического развития, которая характеризуется неравномерным становлением различных психических функций, расстройствами речевого, а порой и интеллектуального развития, а также эмоционально-поведенческими особенностями.

Рассмотрение ДА с точки зрения клинического аспекта позиционируется в виде «симптомокомплекса сложного психопатологического синдрома с хронической формой течения и структурой из трех компонентов: диссоциированной задержки психического развития с личностными аномалиями аутистического круга; эндогенных фазных (кататонических, аффективных) расстройств; психогенных психических расстройств. Это дает возможность позиционировать ДА в виде

разновидности «психопатологического диатеза» [1, с. 141-145].

Одним из основных признаков подобного состояния является нарушение функции коммуникации, из чего следует проблема социализации личностей данной категории в процессе организации образовательного процесса и социуме в целом.

Насколько неоднороден ДА подтверждает индивидуальный подход к психолого-педагогическому анализу каждого отдельного ребенка; проявление нарушения происходит в различных вариантах, отражающих глубину дефекта.

Однако у них также наблюдается как область приближенного развития, так и резервные зоны для ее успешного изучения. Вследствие чего процесс обучения в стенах школы чрезвычайно важен как для самого ребенка, так и для всей семьи, ведь школьное учреждение помимо знаний и умений, предоставляет шанс обучиться общению с окружающими людьми.

Необходимость разработки специальных форм школьного процесса обучения, позволяющие эффективно развивать, использовать способности ребенка с аутизмом в его обучении и социальной адаптации, диктуют особенности психического развития такого ребенка. С этой целью необходимо методически грамотно выстраивать образовательный маршрут [2], подготавливая ребенка не только к образовательной, но и социальной инклюзии.

Сегодня образование детей с ДА должно осуществляться на разных возрастных этапах и различными средствами, в зависимости от выраженности ведущего дефекта; при ДА детям должна оказываться педагогическая поддержка, направленная на разный уровень достижения эффекта.

Таким образом, результаты наших исследований позволили сформулировать основные направления работы с детьми с ДА, на которые должно быть ориентировано коррекционное воздействие по оптимизации учебной и коммуникативной деятельности. Рассмотрим основные этапы.

В ходе первого рабочего этапа формируется учебное поведение и мотивация. Если учебная мотивация у ребенка с аутизмом не сформирована, его отношение к образовательному процессу остается максимально формальное. Он начинает демонстрацию протестных реакций, постепенно накапливая негативные эмоции к обучению. Приобретенные навыки с трудом переносятся в иные условия, при этом полученная информация используется ребенком лишь как средство аутостимуляции. Следовательно, правильно сформированная учебная мотивация выступает наиважнейшей частью всего процесса обучения детей с аутизмом, включающего в себя не только познавательный мотив, но и желание «являться учеником», и осознанное отношение к оценке и учителю.

Уже на первом этапе осуществляется работа, направленная на развитие умения организации личного внимания ребенка и поведения в ходе учебного процесса. Этого можно добиться с помощью грамотной организации пространства учебной комнаты, структурирования времени занятия, расписания, развития привычки сидеть за столом и умения фиксировать внимание на учебном материале.

Переходить к следующему этапу, – обучению основным учебным (школьным) навыкам, можно лишь при условии, что учебные поведенческие механизмы и опыт собственного внимания сформированы. Это второй этап работы. При обучении аутичного ребенка необходимы: четкая схема действий, зрительные опоры, отсутствие отвлекающих предметов. Дети с ДА психически пресыщаемы, быстро истощаются физически, поэтому важна частая смена деятельности. Каждый вид деятельности должен занимать не более 10 минут. Также можно использовать в качестве подкрепления желаемого поведения ребенка самые разнообразные педагогические приемы: развлечения, лакомства, любимые ребенком формы контакта, обычную похвалу. Важно, чтобы ребенок сразу получал награду после подкрепляемого поведения.

Пытаться научить аутичного ребенка всему сразу – не лучшая стратегия, эффективнее сначала сосредоточиться на простом, наиболее доступном ему навыке, постепенно подключая его к наиболее сложным операциям в других, часто повторяющихся ситуациях.

На этом этапе в приоритете не сам факт овладения основными учебными навыками, а осмысленное усвоение ребенком указанных навыков, создание мотивации для самостоятельного их использования в жизни, понимание их сути.

Именно поэтому логику обучения детей с ДА любым навыкам стоит выстраивать по принципу, который условно можно назвать «от смысла – к технике». Важной психологической базой данного принципа выступает учет специфических закономерностей психического развития детей с ДА и формирование на этой основе целого репертуара стратегий речемыслительной деятельности [5], которые позволят им осваивать такие универсальные учебные действия в виде чтения и письма.

Особенность процесса обучения чтению заключается в возможности начальной ориентированности на отличную детскую произвольную память. Наше предложение для взрослых – не начинать обучение с побуквенного или послогового чтения. Лучше изначально работать по методике «глобального чтения», заключающейся в чтении целых слов. Подобная техника, по нашему мнению, является наиболее эффективной и целесообразной при обучении аутичных детей. Сложность стандартной схемы заключается в том, что когда ребенок с ДА научится складывать буквы или слоги, то на протяжении долгого времени он может читать «механически», без вникания в смысловую нагрузку прочитанного материала. Процесс соединения слогов и букв может использоваться ребенком в виде аутостимуляции.

Фактически техника «глобального чтения» предотвращает эту опасную возможность, так как

надписи снизу, характеризующие предмет или картинку, представлены целостным словом. Вследствие этого зрительно для аутичного ребенка слово всегда сочетается с объектом, о котором он говорит.

Начало процесса обучения счету ребенка с ДА должно осуществляться с работы, в ходе которой сравниваются количества, соотносятся цифры и числа элементов. Для этого в ходе уроков/занятий используется наглядный предметный материал. Помимо стандартных учебников, работая с аутичным ребенком, педагогу обязательно следует задействовать большое количество дополнительного материала. Это обусловлено тем, что у детей, относящихся к данной категории, отмечаются трудности зрительного восприятия, которые препятствуют работе с обычными учебниками, где информация слишком перегружена незначимыми зрительными образами, не дифференцирована по цвету, размеру, форме подачи, вследствие всего этого происходит нарушение обучения в целом.

Так как в распределении психофизического тонуса лиц с ДА выявлены нарушения, стоит особо серьезно подходить к важному направлению в работе в виде подготовки руки таких детей к письму. Для аутичного ребенка осуществлять произвольные движения руками довольно трудно, поэтому проводить отработку таких навыков необходимо. Начинать отработку любых моторных навыков следует, манипулируя детскими руками. Для этого в руку ребенка вкладывается кисть или ручка, а своей рукой взрослый помогает водить детскую руку, поддерживая за кисть. В ходе подобных занятий ребенку с ДА осуществляется передача «моторного образа» (двигательного стереотипа) написания конкретного графического компонента. Постепенно физическая помощь взрослого уменьшается. Уже достаточно не полностью водить рукой ребенка, а только немного придерживая его запястье или локоть. В дальнейшем следует начинать письмо «по точкам». В противном случае ребенок выработает навык привычки постоянной поддержки его руки и без этой привычки заниматься письменной деятельностью самостоятельно не будет.

Важный коррекционный момент – третий этап. Он заключается в работе со всей семьей ребенка. Работа может проходить в разной форме: психологической помощи родителям, в виде разъяснительных бесед об истинных проблемах ребенка, обучения методикам работы с аутичным ребенком в домашних условиях и, возможно, использование родителей в качестве парапрофессионалов.

Эффективность коррекционной работы возможна только при систематическом использовании педагогических приемов в условиях домашней обстановки. Для формирования осмысленного отношения ребенка к учебной деятельности в жизни должна присутствовать связь учебного материала с личным опытом, с жизнью его семьи. При обучении стоит опираться на материал собственной жизни, на то, что происходит с ребенком: увлекательные поездки, ежедневные манипуляции, проведение праздников и т.д.. Благодаря данному подходу появляется возможность развить систему эмоциональных смыслов ребенка с ДА, помогая более осознанно воспринимать события его собственной жизни, отношения, чувства близких людей.

Итак, ведущими характеристиками основных направлений психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ДА в условиях инклюзии считаем:

1. Формирование учебного поведения и мотивации;
2. Обучение основным школьным навыкам, учитывающее возможности и способности аутичного ребенка;
3. Психологическая помощь семье ребенка, ее поддержка в организации режима в домашней обстановке.

Такой подход позволит максимально задействовать ресурсы самого ребенка с ДА и его ближайшего окружения в решении задач его развития, обеспечить эффективное обучение и социальную адаптацию.

Выводы. Актуальность проблемы связана с отсутствием в современной школе единой методики обучения лиц с детским аутизмом, что негативно сказывается на образовательной и социально-коммуникативной инклюзии данной категории.

Аннотация. В данной статье многоаспектно рассматривается проблематика, связанная с обучением и социализацией лиц с детским аутизмом в условиях современной инклюзии. Описываются характерные особенности нарушения «детский аутизм», препятствующие успешной социализации и эффективному обучению детей данной категории. Также в статье представлены основные направления работы с аутистами, на которые должно быть ориентировано коррекционное воздействие по оптимизации учебной и коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: интеграция, инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, детский аутизм, социализация, особые образовательные потребности, учебная деятельность, оптимизация коррекционной работы.

Annotation. In this article it is told about the problem connected with training and socialization of persons with autism in the conditions of inclusive education. Features of violation «autism» or «autism spectrum disorder» which prevent successful socialization and effective training of children of this category are described. Also the main areas of work with people with autism on which it has to be focused psychology and pedagogical work on optimization of educational and communicative activity are presented in article.

Keywords: integration, inclusive education, persons with limited opportunities of health, autism, socialization, special educational needs, educational activity, optimization of correctional work.

Литература:

1. Киреева И.П., Шулекина Ю.А. Модель специального медико-педагогического сопровождения дошкольников с детским аутизмом // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах / Москва, 2017. Том Выпуск 7. С. 141-145.
2. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании. Учебно-методическое пособие для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ / Москва, 2016.
3. Кудаярова Э.О. Оптимизация социально-коммуникативной и образовательной инклюзии лиц с аутизмом // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 492-494.
4. Кудаярова Э.О. Проблема интеграции лиц с аутизмом в межкультурную коммуникативную среду // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Сборник материалов Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. Москва, 2016. С. 54-56.
5. Шулекина Ю.А. Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 33- 41.

УДК: 159.91

КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Корниенко Антон Павлович

студент 3 курса факультета педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно – экономического университета
г. Москва

Научный руководитель: Котовская Светлана Владимировна

кандидат биологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно – экономического университета
г. Москва

Постановка проблемы. Креативность относят к типу общих способностей человека и связывают с его творческими возможностями [4, с. 138].

Креативность – способность человека генерировать новые идеи, создавать новые понятия, формировать новые навыки и т.п. [1, с. 21].

Креативность часто рассматривают как нечто противоположное конформности, обыденности, предполагающее нестандартные подходы. В современной психологии изучению проблемы креативности посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей: Д. Гилфорда, Е.П. Торренса, С.А. Медника, Р. Дилтса, К. Роджерса, В.Н. Дружинина, В.С. Юркевича, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, П. Эдварса и др.

До сих пор некоторые психологи рассматривают креативность как одну из сторон интеллекта. Однако между ними имеется более существенное различие, для объяснения которого можно воспользоваться двумя типами мышления, предложенными Д. Гилфордом в его кубической модели интеллекта:

- конвергентное мышление (мышление одностороннего движения к единственному решению проблем через сведение или синтез известных знаний);

- дивергентное мышление (мышление разностороннего движения к решению проблем с нахождением многих решений, новых идей и возможностей). [4, с. 163]

Для оценки способности к творчеству в качестве критериев часто используются понятия «легкость», «гибкость», «оригинальность». Эти качества личности проявляются при выполнении специальных заданий. Легкость выявляется по скорости выполнения заданий (по количеству решенных задач в отведенное время). Гибкость оценивается по количеству переключений с одного класса объектов на другие. Оригинальность - по частоте данного ответа в однородной группе испытуемых (к оригинальным обычно относят ответы, составляющие не более 2 % от одинаковых ответов, которые дали остальные, «неоригинальные» испытуемые). [3, с. 128]

Цель исследования: изучить и раскрыть особенности креативности студентов *ограниченными возможностями здоровья*.

Методы исследования: тест креативности Торенса (фигурная форма), диагностика личностной креативности Е.Е. Туник

Исследование проводилось с группами студентов МГГЭУ без ограниченных возможностей здоровья в количестве 20 человек (10 девушек и 10 юношей) и студентами с ограниченными возможностями здоровья в количестве 20 респондентов (10 девушек и 10 юношей).

Изложение основного материала исследования. Результаты исследования подверглись статистической обработке по программе SPSS 22.

Статистическими значимыми признавались различия при $p \geq 0,05$. Для сравнения двух

несвязанных выборок использовался непараметрический критерий Манна – Уитни.

Анализируя полученные данные средние значения результатов по параметрам «склонность к риску», «любопытность», «сложность», «воображение» по параметрам не отличаются и находятся в границах нормы у респондентов с ОВЗ и у респондентов без ОВЗ. Статистическая значимость по критерию креативность не установлено. Рис. 1.

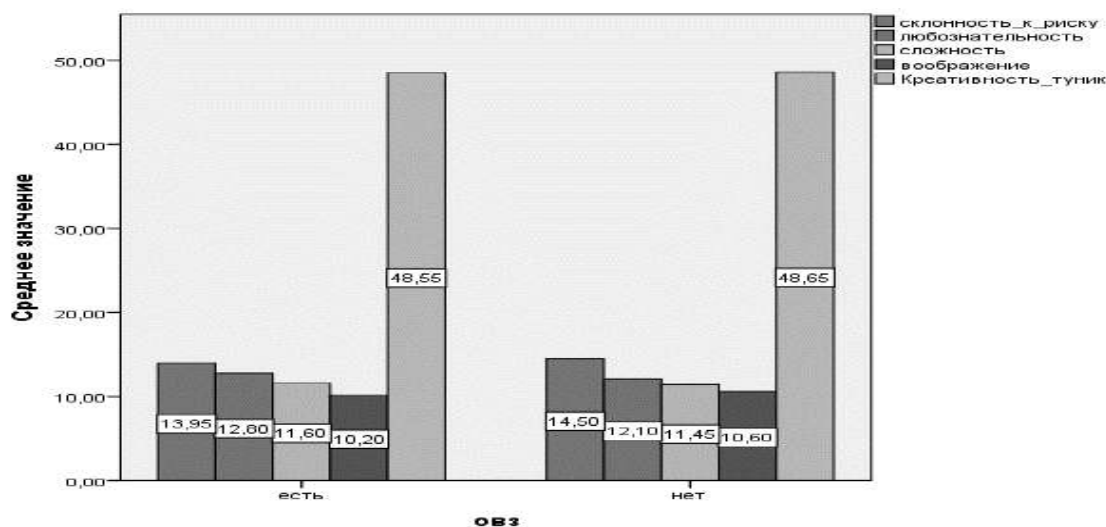


Рис. 1. Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник).

Разделяя группу по полу средние значение у юношей и у девушек, значимых различий по параметрам «склонность к риску», «любопытность», «сложность», «воображение» не наблюдается. Статистическая значимость по критерию креативность не установлено. Рис. 2.

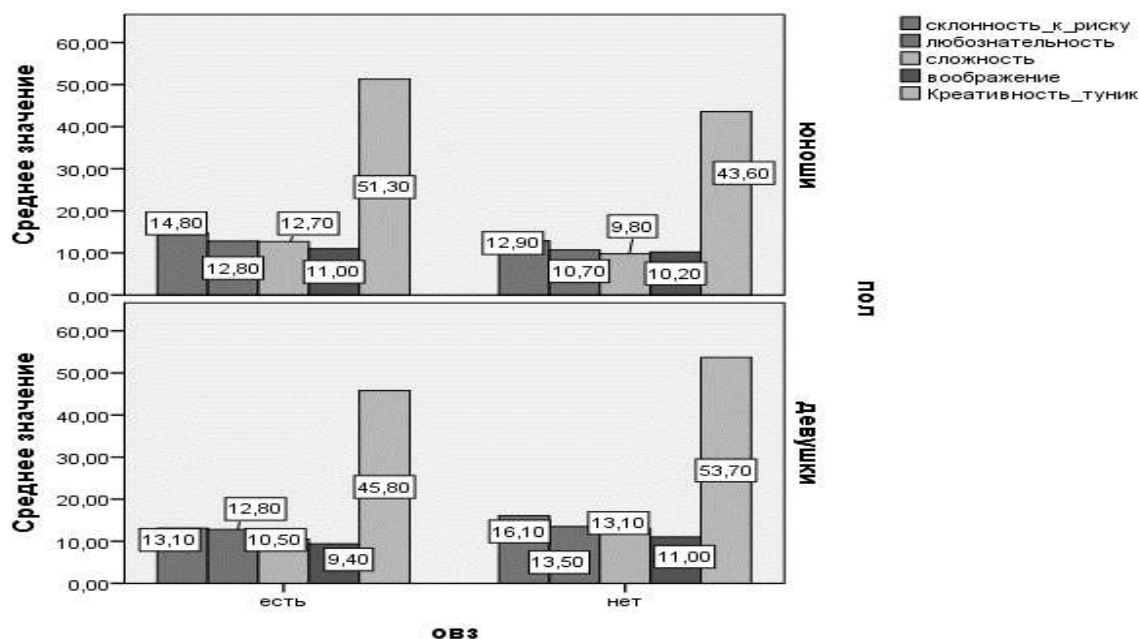


Рис. 2. Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник).

Анализируя полученные данные было установлено, что средние значения результатов по параметрам «беглость», «гибкость», «разработанность», по параметрам почти не отличаются и находятся в границе нормы у респондентов с ОВЗ и у респондентов без ОВЗ, а критерий «оригинальность» у респондентов без ОВЗ выше чем у респондентов с ОВЗ и имеет статистическую значимость, так как степень оригинальности связан как с большим опытом социального взаимодействия, так и с индивидуальными особенностями личности. Статистическая значимость по критерию креативность не установлено (рис. 3).

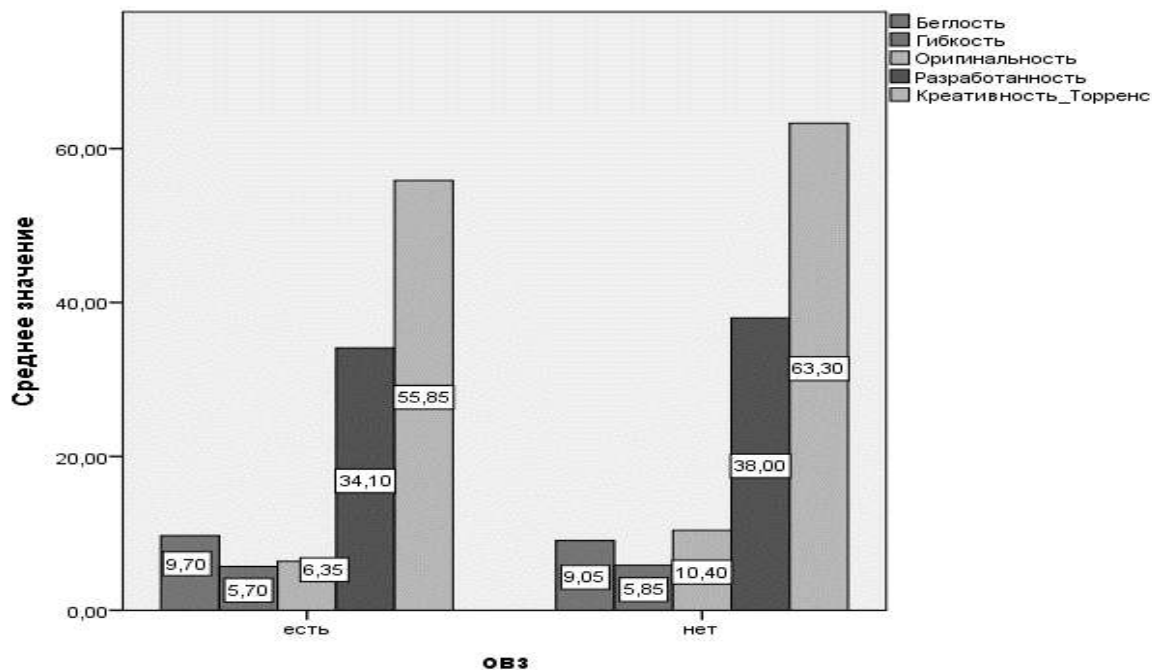


Рис. 3. Тест креативности Торренса (фигурная форма)

Разделяя группу по полу нами было обнаружены следующие результаты. Средние значение у юношей, а также у девушек значимых различий по параметрам «беглость», «гибкость», «разработанность», не наблюдается, а по критерию «оригинальность» у юношей с ОВЗ и без ОВЗ и у девушек как с ОВЗ, таки и без ОВЗ имеет статистическую значимость, связано это с рациональной платформой. Можно утверждать, что юноши и девушки без ОВЗ имеют больший опыт социального взаимодействия, а параметр «оригинальность» связан с социализацией в обществе, что характерно в меньшей степени для лиц с ОВЗ. Девушки без ОВЗ статистически значимо более чувствительны к задачам, дефициту и пробелам знаний, у них выше стремление к объединению разноплановой информации (рис. 4).

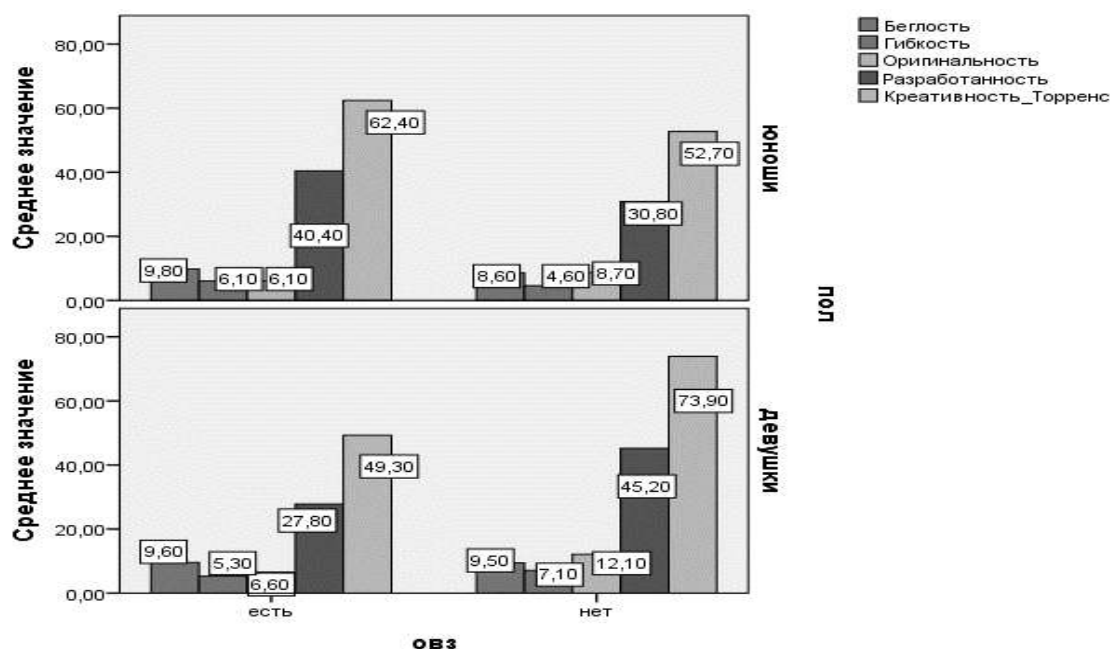


Рис. 4. Тест креативности Торренса (фигурная форма)

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить:

1. Различий по уровню креативности у студентов с разными возможностями здоровья статистически значимо не установлено.

2. Лицам с ограниченными возможностями здоровья статистически менее значимо «оригинальность», так как степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления, что может быть связано как с большим опытом социального взаимодействия, так и с индивидуальными особенностями личности.

3. Девушки с ограниченными возможностями здоровья статистически значимо менее чувствительны к задачам, дефициту и пробелам знаний, у них менее выражено стремление к объединению разноплановой информации.

Аннотация. Исследование направлено на выявление креативности студентов с ограниченными возможностями здоровья. В результате работы установлено, что креативные способности у респондентов с ограниченными возможностями здоровья и студентами без ограниченных возможностей здоровья значимо не различаются.

Ключевые слова: креативность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, личностная креативность.

Annotation. The study is aimed at identifying the creativity of students with disabilities. As a result of the work, it has been established that the creative abilities of respondents with disabilities and students without limited health opportunities do not significantly differ.

Keywords: creativity, students with disabilities, personal creativity.

Литература:

1. Богоявленская Психология творческих Учеб. пособие /Д.Б. Богоявленская. - Академия, 2013. – 320 с.
2. Бьюзен Т. 10 способов развить креативность / Т. Бьюзен. - М.: Попурри, 2013. - 126 с.
3. Туник Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Туник. – СПб.: Питер - Москва, 2013. - 459 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Мастер психологии / Е.П. Ильин. - СПб.: 2009 - 434 с.

УДК: 316.628-056.26-057.874:378.014.53

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ МЕТОДОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА (из опыта работы Гуманитарно-педагогического института Севастопольского ГУ)

Кажарская Ольга Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии Гуманитарно-педагогического института
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь

Постановка проблемы. Получение профессионального образования является одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности молодых людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Данной проблеме посвящено не мало исследований (Н.Н. Аверина; С.Л. Ахромеева; Е.А Мартынова; Н.А Романович; Е.В. Моцовкина, А.В. Бородин; Л.В. Бура, Е.С. Вакариев и др). Авторы указывают на то, что в последние годы во многих вузах России создаются необходимые социально-психологические и гигиенические условия для обучения данной категории студентов, между тем, остается до конца не изученным мотивационный механизм привлечения данной категории выпускников в высшие учебные заведения, создание для них комфортно-образовательной среды [1; 2; 3].

Целью статьи является теоретическое обоснование содержания семинара-практикума «Путь в профессию» как активной формы работы с выпускниками школ с ОВЗ и инвалидностью для профессионального самоопределения и первичной адаптации к новым условиям вузовской подготовки.

Изложение основного материала исследования. Выпускники с ОВЗ и инвалидностью проходят профессиональное становление, сталкиваясь с психологическими трудностями: неадаптированностью имеющихся государственных образовательных стандартов обучения, отсутствием полноценного межличностного общения. Данные психологические проблемы определяют невозможность эффективно реализовать функциональные цели: получение необходимой помощи, поиск партнера для совместной беседы, деятельности, игры; самовыражение (общение с теми, кто дает возможность проявить ум, способности, личностные свойства и качества); понимание, эмоциональный отклик, похвалы и т.п.

Определяя данные направления в совместной работе с данной категорией выпускников школ как приоритетные, в гуманитарно-педагогическом институте Севастопольского Государственного университета был проведен семинар-тренинг «Путь в профессию».

Цель семинара-тренинга – формирование социально значимых компетенций у выпускников с ОВЗ и инвалидностью для будущего выбора профессии и адаптации к обучению в вузе. Основными задачами данной формы работы явилось создание условий для выбора индивидуального маршрута

профессионального самоопределения; учет реальных возможностей, создание психологических комфортных условий для обучения; диагностирование и разработка объективных показателей, служащих ориентиром для совершенствования общеучебных навыков.

Реализация данной формы работы в высшей школе показала высокую эффективность и результативность в осуществлении цели и задач тренинга и способствовала развитию интереса к будущей профессии.

В результате участия в семинаре-тренинге будущие студенты узнали: перечень профессий и профессионально важных качеств специалистов гуманитарного профиля; условия поступления в гуманитарно-педагогический институт; динамику группового и личностно-профессионального развития, формировали умения установления контактов в межличностном общении; определения индивидуальных особенностей партнеров коммуникации; проявления лидерских способностей и т.п. Совершенствовали личностные качества: эмоциональную уравновешенность, уверенность, открытость, ответственность, доброжелательность.

Для реализации цели и задач семинара-тренинга широко использовались диагностические и проективные методы социально-психологической компетентности: методы социальной перцепции, мини-презентации, групповые дискуссии, ситуационные задачи, имитационные и ролевые игры, рефлексия, элементы организационно-деятельностных игр и т.п. Время проведения тренинга было рассчитано на 1 час 20 минут. Оборудование: раздаточный материал, листы бумаги, фломастеры, клей, буклеты, дидактический материал. Содержание тренинга имело следующую структуру:

| № | Название | Время | Рефлексия | Необходимые материалы |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| I | | | | |
| ВВОДНАЯ ЧАСТЬ | | | | |
| 1.1 | Вступление, целевое определение семинара-практикума | 5 мин | Принятие правил работы в тренинге | бейджики, флип-чарт блокноты |
| 1.1 | Упражнение «Взаимная презентация» | 15 мин | Какие чувства вы испытываете после знакомства? | _____ |
| II | | | | |
| ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ | | | | |
| 2.1 | Упражнение «Я знаю о себе что-то хорошее» | 10 мин | Какие эмоции вы испытали при выполнении этого упражнения? Что было выполнить сложно? | |
| 2.2. | Видео-лекторий: «В мире профессий» | 10 минут | Какая информация, продемонстрированная в презентации, поможет вам при поступлении в Гуманитарно-педагогический университет? | презентация о профессиях, получаемых в Гуманитарно-педагогическом институте Сев. ГУ |
| 2.3 | Упражнение «Образ профессионала». Работа в малых группах. Создание коллажа представлений образа профессионала (учителя, психолога, филолога, воспитателя) | 20 мин | Какие профессиональные навыки необходимы для профессионала-психолога, педагога, филолога, журналиста? Какие личностные качества следует развивать? Какие навыки вы получили, работая в микрогруппах | плакаты, фломастеры, клей, журналы, цветная бумага |
| 2.4 | Упражнение «Корреспондент» | 20 мин | Какие знания помогут вам при выборе профессии и успешной реализации своих личных задач? | блокноты, ручки |
| 2.5 | Упражнение «Угадай по голосу» | 10 мин | Какая у вас была тактика в ходе поиска своей группы? Что было сложного? | карточки с названиями животных |
| III | | | | |
| ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ | | | | |
| 3.1 | Вручение буклетов для будущих абитуриентов вуза | 5 мин | | буклеты |
| 1.2 | Упражнение «Этот тренинг для меня как.....» | 7 мин | С какими чувствами уходите после тренинга? Что нового узнали об университете, будущей профессии? Как воспользуетесь полученными знаниями и навыками, полученными на тренинге? | |

Описание содержания сценария тренинга.

I. Вводная часть.

Вступление, целевое определение семинара-практикума.

Добрый день уважаемые участники нашего семинара-тренинга! Сегодня мы собрались с вами для того, чтобы помочь каждому из участников данной формы работы в выборе будущей профессии и определении основных задач для реализации данной цели. Нашими участниками являются выпускники школ г. Севастополя и студенты гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета. Думаю, что некоторые учащиеся школ уже сделали свой выбор, а кто-то еще находится на этом пути. Наш семинар-тренинг направлен на профориентацию и адаптацию выпускников школ к новым условиям обучения в вузе. Поднимите руки, кто был уже хоть раз участником тренинга? Замечательно, среди нас есть участники, кто впервые участвует в такой работе и есть те, кто уже посещает тренинги в рамках реализации учебной программы вуза.

В начале тренинга традиционно принимают правила общей работы и знакомятся. Принимаются и обсуждаются правила групповой работы: правило доброжелательности, правило поднятой руки, правило активности, правило демократичности, конфиденциальности и т.п. (коротко обсуждается содержание данных правил).

1. Упражнение «Взаимная презентация».

Цель: Познакомить участников семинара-тренинга между собой, снять эмоциональное напряжение.

Инструкция: Я вижу очень красивые бейджики у вас на груди. Предлагаю познакомиться следующим образом. Каждый участник выбирает себе собеседника. В течение пяти минут мы общаемся со своим партнером, спрашиваем в какой он школе учится, какую профессию и почему хотел бы получить? Затем мы презентуем друг друга, запомните какие чувства у вас возникли при общении со своим партнером.

Рефлексия: Какие профессии оказались самыми востребованными в нашей группе?

Какие чувства Вы испытываете после общения и презентации?

II. Основная часть

2. Упражнение «Я знаю о себе что-то хорошее».

Цель: включить участников в совместную групповую деятельность; выявить мотивацию и готовность каждого из участников к продуктивной совместной работе; предоставить участникам возможность сравнить уровень своей самооценки с оценкой своих способностей и возможностей окружающими.

Инструкция: Я сейчас раздам вам листочки и ручки, в течение нескольких минут вы напишите на них те личностные качества, которыми вы обладаете. Эти качества помогают вам общаться с другими людьми, учиться, преодолевать трудности и т.п. Затем вы познакомите с этим списком всех участников.

Рефлексия: Какие эмоции вы испытали при выполнении этого упражнения? Какие качества помогут вам при получении будущей профессии?

3. Наш институт подготовил вам презентацию о профессиях, которым мы обучаем в нашем вузе. Думаю, что видео-лекторий «В мире профессий» позволит вам определиться с будущей специальностью.

Обсуждение. Какая информация, продемонстрированная в презентации, поможет вам при поступлении в Гуманитарно-педагогический университет? Какие вопросы возникли при просмотре презентации?

4. Упражнение «Образ профессионала».

Цель: Определение профессионально-важных умений, навыков и личностных характеристик профессионала. Представление групповой работы на основе совместного обсуждения. Работа в малых группах. Создание коллажа представлений образа профессионала (учителя, психолога, филолога, воспитателя, журналиста).

Инструкция: мы сейчас разобьемся на группы по принципу самоопределения. Теперь у нас есть группы: учителя, психологи, воспитатели, филологи, журналисты. Вам необходимо в течение 10 минут при совместном обсуждении составить коллаж учителя, воспитателя, филолога, журналиста профессионала. Можно рисовать, использовать символы, понятия, картинки создавая данный образ. Придумайте девиз специалиста-профессионала, которого вы создаете.

Рефлексия: 1. Защита проектов. Какие профессиональные навыки необходимы для профессионала-психолога, педагога, филолога, журналиста? Какие личностные качества следует развивать? Какие навыки вы получили, работая в группах?

5. Упражнение «Корреспондент».

Цель: Получить необходимую информацию об обучении в вузе.

Инструкция: Мы разобьемся на две группы: корреспонденты и студенты (респонденты) Севастопольского государственного университета. Корреспонденты общаются между собой в течение 5 минут и составляют вопросы, которые хотели опубликовать в популярном журнале для абитуриентов знаменитого вуза. Студенты тоже общаются между собой для того, чтобы составить список советов для поступающих в вуз. Затем озвучиваются вопросы и советы.

Рефлексия: Какие знания помогут вам при выборе профессии и успешной реализации своих личных задач? Какими советами вы воспользуетесь?

6. Упражнение «Угадай по голосу».

Цель: учить понимать невербальные проявления, развивать лидерские способности, уверенность, открытость, доброжелательность.

Инструкция: Я раздам вам листочки, на которых изображено домашнее животное, вам необходимо, по моему сигналу найти подобных животных в нашей группе издавая соответствующий звук.

Рефлексия: Все ли правильно нашли свою группу? Что помогало решить задачу? Какие чувства вы испытали при встрече со своими сородичами?

Резюмирование ведущим: Мы всегда успешнее реализуем свои цели в группе, если мы будем помогать друг другу решать свои задачи, легче будет преодолевать любые сложности.

III. Раключительная часть

Сегодня мы не имели возможность конспектировать необходимую нам для поступления в Севастопольский гуманитарно-педагогический университет информацию, поэтому администрация вуза подготовила для вас соответствующие буклеты, содержание которых поможет вам сориентироваться при поступлении к нам в вуз. На ваших буклетах есть электронная почта, вы можете задать любые вопросы нам, если они возникнут при поступлении.

7. Упражнение «Этот тренинг для меня как.....».

Цель: Провести общую рефлексию тренинга, определить эмоциональное состояние его участников.

Инструкция: Я предлагаю завершить наш тренинг фразой «Этот тренинг для меня как.....». Участникам предлагается подумать и осмыслить свою личную работу на тренинге, сравнивая ее с каким-либо природным явлением, например, радугой, летним дождем, листопадом, весенним ручьем, бушующим морем и т.п. Говоря предложение, следует пояснить, почему возникает такая ассоциация?

Выводы. Реализация данной формы работы в высшей школе показала высокую эффективность и результативность в осуществлении цели и задач тренинга и способствовала развитию интереса к будущей профессии. Активная групповая работа позволила выпускникам не в назидательной игровой форме узнать о профессиях, требованиях к поступлению в высшее учебное заведение, пообщаться со студентами-волонтерами, студентами 1 и 3 курсов обучения с инвалидностью и ОВЗ для формирования первых дружеских взаимоотношений и первичной адаптации к обучению в вузе.

Аннотация. В статье поднимаются проблемы формирования социально-психологических компетенций выпускников школ с ОВЗ и инвалидностью для будущего выбора профессии и социально-психологической адаптации к обучению в вузе. Предлагается в качестве эффективной формы работы с данной категорией обучающихся программа семинара-тренинга «Путь в профессию», направленная на создание психологически комфортных условий к формированию первых дружеских взаимоотношений и интереса к будущей профессии.

Ключевые слова: выпускники школ с инвалидностью и ОВЗ, профессиональное самоопределение, социально-психологическая адаптация, активная форма работы, методы социально-психологической компетентности.

Annotation. The article raises the problems of formation of social-psychological competence of graduates with disability and health limited opportunities for the future choice of profession and social-psychological adaptation for university studies. It is proposed the training seminar program as an effective form of work with this category of students, the program is directed for creating psychologically comfortable conditions for the formation of the first friendly relations and interests in the future profession.

Keywords: school graduates with disabilities, professional self-determination, social-psychological adaptation, active form of work, methods of social-psychological competence.

Литература:

1. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М.: Логос, 2000. - 224 с.
2. Мартынова Е.А. Профессиональное самоопределение личности инвалида как условие формирования специалиста в системе высшего профессионального образования / Е.А. Мартынова, Н.А. Романович // Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке: материалы Всероссийской науч.- практической конференции / Международная академия наук педагогического образования, Шадринский гос. педагог. ин-т.- Шадринск, 2013. – С. 156- 161
3. Моцовкина Е.В. Способы привлечения абитуриентов с нарушением опорно-двигательного аппарата и их родителей (законных представителей) метод. рекомендации / Е.В. Моцовкина, А. В. Бородина. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – 44 с.

УДК: 159.99

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ (ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Кулик Виктория Владимировна

студентка специальности 37.03.01 Психология

кафедры социальной специальной педагогики и психологии,

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Научный руководитель: Шкряко Ирина Павловна

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Постановка проблемы. В условиях интеграции современного общества, когда гарантия прав на реализацию личностных качеств предоставляется государством, как одна из высших ценностей, не все участники общественных взаимоотношений могут воспользоваться, в полной мере, своими правами по ряду объективных причин.

Цель статьи. Всестороннее изучение инноваций в системе образования и вариабельность их влияния на общественное развитие.

Изложение основного материала исследования. Исторические процессы, происходящие в нашей стране на протяжении нескольких веков, выработали, в обществе, ряд коннотаций и стереотипов мышления. В результате которых возник непреодолимый барьер между основной частью общества и людьми с ограниченными возможностями здоровья. Анализ исторических событий свидетельствует о том, что существуют объективные предпосылки к осознанию необходимости принятия глобальных идей гуманизма параллельно развитию современной цивилизации.

Однако осознавая все выше изложенное нельзя не принимать во внимание широкое проблемное поле существующего социального неравенства, включающего вопросы экзистенциального значения с практикой построения социальной идентичности. Последнее обстоятельство довлеет над представлениями толерантности и нормализации социального участия в обществе людей с ограниченными возможностями здоровья.

Особой актуальностью пользуются вопросы, связанные с решением трудностей наиболее уязвимых групп населения. До недавних пор политика изоляции была определяющей в отношении лиц имеющих какие – либо ограничения в развитии.

В настоящее время правительство Российской Федерации посредством структур и органов реализует принципиально новую программу. Цель и задача которой создание благоприятной среды, в рамках которой могут полноценно взаимодействовать все участники социальных взаимоотношений в независимости от физических ограничений.

Основная работа по реализации указанных тенденций направлена на модернизацию существующей системы образования в частных и государственных учреждениях. Предполагается решение вопросов связанных с обучением детей с ОВЗ путем адаптации образовательных программ, так и архитектурно – пространственных решений с учетом особенностей всех участников педагогического процесса.

Предпринимаемые действия направлены на создание системы вовлечения в общественную жизнь инклюзивных форм и процессов, в рамках социального развития. Рассматривается реализация перспектив, связанных с вовлечением в систему взаимоотношений лиц, чья деятельность, в равной степени, может быть полезной для всех участников культуры – экономического сообщества.

Рациональным, в данном случае, будет разработка индивидуальных проектов, которые будут применяться в зависимости от особенностей, глубины дефекта и психолого – физиологических возможностей каждого ребенка. Применяемая педагогическая программа должна быть гибким инструментом в процессе образования и ориентироваться на зону ближайшего развития с объективной оценкой основных видов познавательной деятельности.

Приоритетом в данном случае будет формирование навыков социализации и освоение опыта социальных отношений. Результатом такого обучения будет референтная личность, лишенная комплекса неполноценности и бессознательных предрассудков. Инклюзивное обучение помимо модернизации образовательного процесса подразумевает изменение общественного мнения относительно категориального восприятия. Естественно, что в указанных мероприятиях изменениям будет подвержена большая часть системы государственных учреждений. Однако психологические задачи при реализации данной стратегии не менее важны, с точки зрения позиционирования концептуальной идеи.

Неоспорим тот факт, что общество, как и личность развивается в результате возникновения противоречий. И то обстоятельство, каким образом эти противоречия разрешаются и определяет морально – этический облик общества его ценности и идеалы.

С этой точки зрения, в процессе становления инклюзивного образования, особая роль

заключается в области педагогики и психологии поскольку создание цельной инфраструктуры задача, рассчитанная не на одно десятилетие. В то время как работа по развитию в общественном сознании отношения к лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья как к полноценным участникам общественной жизни может проводиться уже в настоящее время. Ведь положительный процесс в общественном сознании невозможно вызвать спонтанными реакциями это плодотворный результат воспитания с полным осознанием совершаемых действий и поступков.

Главное в вопросе инклюзивного образования это не то как будет реализована программа для лиц с ОВЗ, а как общество будет относиться к определенной категории граждан. Неоспорим тот факт, что столь серьезная работа повлечет изменения не только в подготовке всех участников педагогического процесса, но и более того, способна в дальнейшем внести изменения в области рынка труда.

Выводы. Однозначно, что в условиях реализации задач инклюзивного образования неминуемо будут возникать сегменты с профессиональной предрасположенностью в различных сферах социальной жизни. Что в свою очередь приведет к изменениям в трудовом законодательстве и возникновении новых социальных технологий.

И хотя в настоящее время положительные результаты относительно инклюзивного образования носят локальный характер тем не менее они могут свидетельствовать, что данное направление способно привести положительную динамику в общественное развитие.

Аннотация. В статье проводится исследование тенденций, направленных на создание инклюзивного образования в России.

Ключевые слова: инклюзивное образование, стереотипы поведения, экзистенция, гуманизм.

Annotation. The article is devoted to the study of trends aimed at creating inclusive education in Russia.

Keywords: inclusive education, behavior stereotypes, existence, humanism.

Литература:

1. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГСО. СПб.: Каро. 2013, 176с.
2. Лизинский В.М. Современный урок. Особенности, подходы, диагностика. М.: Педагогический поиск. 2009, 160с.
3. Наумов А.А., Соколова В.Р., Седегова А.Н. Инклюзивное интегрированное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт. Краснодар: Учитель. 2013, 147с.
4. Нелипенко Т.И. Современный урок в коррекционном классе. Краснодар: Учитель. 2017, 130с.
5. Староверова М.С., Ковалёв Е.В., Захарова А.В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. СПб.: Владос. 2018, 167с.

УДК:376.352

РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Клевцова Мария Александровна

студент кафедры дефектологии

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь

Научный руководитель: Стахеева Елена Андреевна

ассистент кафедры дефектологии

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь

Постановка проблемы. Общение - это необходимый фактор для развития ребенка. С помощью общения мы можем узнать необходимую информацию и удовлетворить свои материальные и духовные потребности.

В коммуникации зрение играет большую роль, именно оно делает общение более открытым, выступает как инструмент обратной связи и дает возможность видеть реакцию окружающих на свои действия, позволяет овладеть средствами общения по подражанию. [1, с. 8]

Нарушение зрения у ребенка влияет на формирование невербальных средств коммуникации, потому что ребенок не способен в полной мере подражать эмоциям взрослых. Поэтому остро стоит вопрос обучения детей с нарушением зрения неречевой коммуникации в детском саду. За все годы исследованию этой проблеме уделяли внимание многие ученые (Л. В. Егорова, М. Заорска, А. Г. Литвак, В. А. Феоктистова и др.), но все же эта тема является актуальной и не до конца изученной.

Целью статьи является анализ средств, для развития неречевой коммуникации в дошкольном учреждении.

Изложение основного материала исследования. Невербальная коммуникация - это поведение человека, которое сообщает об эмоциональных состояниях и характере взаимодействия общающихся личностей. Невербальные средства коммуникации выражаются в одежде, жестах, мимике, позах, окружающих человека предметах [2, с. 18]. Если научиться понимать сигналы невербальной

коммуникации, то можно намного больше узнать о человеке, чем он может сказать.

Большинство форм неречевого общения развиваются в течение всей жизни, а не являются врожденными. Отсутствие мимики, поз или жестов у собеседника, или их неадекватное использование отрицательно влияет на результат общения.

Дети с нарушенным зрением испытывают трудности в обучении невербальным средствам коммуникации состоящие из мимики, пантомимики, интонации и др. Степень трудности усвоения этих навыков напрямую зависит от степени нарушения зрения.

При нарушенном зрении возникают трудности развития неречевых средств общения воздействуя на качество общения и затрудняет социализацию ребенка.

Затруднение у детей возникает при подражании речи взрослого, поэтому у таких детей отсутствует или менее выражена интонация, которая позволяет одно и тоже предложения произносить с разным смыслом; мимика, которая помогает выразить необходимые эмоции на лице или при необходимости их скрыть.

Ребенку будет сложно пройти этапы социализации не имея навыков невербальной коммуникации, поэтому необходима коррекционно-развивающая работа с детьми в дошкольном учреждении, которая состоит из:

— Развития у детей лицевых мышц и мышц тела, которые ответственны за мимику и пантомимику.

— Обучения детей правильно понимать жесты, мимику и пантомимику с помощью иллюстраций.

— Обучения детей понимаю и воспроизведению мимических движений через изучение схем лица [3, с. 42].

Также следует помнить, что обучение и закрепление следует производить в игровой форме, т.к. этот вид деятельности является ведущим, потому что у дошкольников в игре формируются первоначальные навыки и способности, которые в последующем могут пригодиться в дальнейшей жизни.

Возьмем для анализа программу и методические рекомендации В. З. Денискиной по формированию неречевых средств общения у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста.

Процесс освоения был разделен на четыре этапа:

— Расслабление мышц лица или наоборот приведение их в тонус.

— Знакомство с выражениями лица, позами и интонациям.

— Обучение мимическим выражениям, позам и интонациям.

— Включение неречевых средств общения в игры, а потом и в повседневную жизнь

Изначально было важно правильно организовать наблюдение за выражениями лица с помощью сохранных анализаторов и остаточного зрения. Детям предоставлялись контурные макеты с запечатленными эмоциями при этом, каждое исследование лица ребенком сопровождалось словесным описанием (брови опущены, сведены к центру, лоб сморщен и т.д.). После осмотра ребенком макета, тифлопедагог помогал принять такую же позу самому ребенку сначала отраженно, потом по инструкции, а потом и самостоятельно. После этого эти движения вводятся в игру для лучшего усвоения и закрепления необходимых навыков неречевой коммуникации. Потому что только в игре ребенок дошкольного возраста может применить изученные позы и пробовать экспериментировать с ними, тем самым лучше познавая различные невербальные средства.

Также для овладения неречевыми средствами связи часто используется характерные композиции, помогающие войти ребенку в то или иное состояние.[4, с. 159]

Немаловажную роль играет междисциплинарная работа специалистов. Работа с ребенком должна вестись не только дефектологом, а также воспитателем, социальным педагогом, музыкальным руководителем, психологом и т.д.

Выводы. Ребенку с нарушением зрения, для социализации необходимо усвоить невербальную коммуникацию в дошкольном учреждении. В этом обучении стоит задействовать всех членов междисциплинарной команды специалистов, а также семью ребенка. Специалисты с разных сторон воздействуют на ребенка для лучшего достижения результата своей деятельности.

В занятиях следует использовать элементы игры (роли, правила и т. д.), а также дополнительные материалы такие как: макеты лица с различными эмоциями, музыкальные композиции и др. Требуется соблюдать определенную поэтапность действий:

1)Осмотр контурной фигуры (макета) с запечатленной эмоцией;

2)Принятие той же позы или выражения лица;

3)Включение позы или выражения лица в игру;

4)Внедрение невербальной коммуникации в повседневную жизнь ребенка.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития невербальной коммуникации у детей с нарушением зрения. Разъяснены возможности дошкольного учреждения в этом вопросе. Анализирована одна из методик для развития неречевой коммуникации у дошкольников с нарушением зрительной функции.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, невербальная коммуникация, дошкольное учреждение, развитие невербальной коммуникации

Annotation. The article deals with the problem of developing nonverbal communication in children with visual impairment. The possibilities of a preschool institution in this matter are explained. One of the methods for developing non-speech communication in preschool children with visual impairment is analyzed.

Keywords: Children with visual impairment, non-verbal communication, preschool, development of non-verbal communication

Литература:

1. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками. – М.: Аркти, 2002– 146с.
2. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. СПб.: Питер, 1997. С. – 69.
3. Горшкова Е. Учите детей общаться. // Дошкольное воспитание. 2000 №12 – 96с.
4. Иванова В.П., Левшина Н.И. Развитие невербальных средств коммуникации у старших дошкольников // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 159-160;

УДК 378.015.4-056.24

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР ПО ЦЕЛЕВЫМ ГРУППАМ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ

Конюхова Татьяна Васильевна

кандидат философских наук, доцент
доцент Отделения социально-гуманитарных наук
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский политехнический университет»
г.Томск

Конюхова Екатерина Тимофеевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии
Новокузнецкий институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г.Новокузнецк

Работа выполнена в рамках гранта РНФ 16-18-00016 «Двигательная, социальная психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями к обучению в системе профессионального образования»

Постановка проблемы. В Российской Федерации на законодательном уровне в Федеральных законах «Об образовании в Российской Федерации» [5] закреплено положение, о том, что лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) гарантировано полноценное профессиональное образование. Оно является эффективным механизмом повышения социального статуса и защищенности данной категории граждан. К лицам с ОВЗ относятся те, кто имеет «физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [4]. Активное культивирование темы создания условий инклюзивного образования, в том числе в вузах, способствует снижению развития иждивенческих настроений среди лиц с ОВЗ в РФ.

Государственная политика ориентирована на интеграцию данной целевой группы граждан в социальную и экономическую жизнь страны и регионов. Это способствует формированию активной гражданской позиции и сознательности всех граждан вне зависимости от наличия или отсутствия каких бы то ни было ограничений здоровья. Кроме того, лицам с ОВЗ, имеющими специальное образование, открываются перспективы трудоустройства и финансовой независимости. По статистике, например, в Кемеровской области проживает более 252 тысяч инвалидов. Около 80 тысяч инвалидов трудоспособного возраста. Из них лишь каждый пятый работает. Ежегодно в центры занятости населения обращаются в поиске подходящей работы более 5 тысяч человек, а трудоустраиваются от 1,5 до 2 тысяч [3].

Сегодня перед обществом стоит задача поиска оптимальных механизмов профессиональной подготовки, трудоустройства лиц, имеющих признаки ограничения жизнедеятельности; разработки и внедрения системы профессиональной ориентации; повышения качества жизни [1]. Часто работодатели предлагают человеку с ОВЗ малоквалифицированную и низкооплачиваемую работу, а государство в целом неэффективно использует имеющиеся трудовые ресурсы [2]. Можно констатировать, что низкая конкурентоспособность лиц с ОВЗ на рынке труда связана не только с ограничениями по здоровью, но и низким уровнем профессионального образования, которое является условием успешной социализации, благополучия, самореализации в различных видах социально-профессиональной деятельности.

В данном контексте формируется социальный заказ общества на профессиональную подготовку и образование конкурентоспособных специалистов из числа ЛОВЗ, готовых к «универсальной жизни», социально адаптированных, успешно интегрированных в социум. профессиональному образованию и

образовательных учреждений, способных предоставить таковое.

Целью статьи является выявление проблемных аспектов к реализации инклюзивного профессионального образования как со стороны студентов, так и со стороны образовательных организаций.

Изложение основного материала исследования. В рамках исследования респондентами выступали профессорско-преподавательский состав и студенты с ОВЗ первого и второго курсов вузов г. Новокузнецка. Для сбора эмпирического материала мы использовали опросник исследования самооотношения (В. Столин, С. Пантелеев), методику личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера (адаптация Ю. Ханина), методику профессиональной деятельности К. Замфир (модификация А. Реана), методику взаимосвязи и взаимозависимости видов потребностей (Маслоу), методику жизнестойкости (Мадди), анкету для педагогов «Определение готовности работать с лицами с ОВЗ», нарративное интервью, анализ официальных сайтов российских вузов и сузов.

Результаты по группе студентов показали, около 30% респондентов ориентированы на социально активную и независимую жизни, которая, в том числе, может быть представлена профессиональной самореализацией. Данные показали, что чаще всего их потребности так и остаются нереализованными. Это закономерно приводит к высоким показателям уровня личностной тревожности, что свидетельствует о сложностях удовлетворения базовых потребностей испытуемых.

К конструированию своего будущего студенты с ОВЗ подходят с большой степенью осторожности, тревожности. Они объясняют это нестабильностью политики социальной поддержки на законодательном уровне, нестабильностью экономической среды, сформировавшимся чувством социальной незащищенности и неуверенности. Эта неадаптированность ярко проявляется в результатах по критерию отношения к качеству собственной жизни. 61% респондентов считают, что качество их жизни неудовлетворительное как по шкале самооценки, так и по шкале материальной защищенности. Самооценка страдает в силу низкого уровня принятия себя из-за собственных недостатков в плане здоровья и физического развития, самоуважения, самовосприятия, самоинтереса и т.д. Следствием выступает неудовлетворенность имеющихся межличностных отношений.

Результаты исследования позволили определить ведущий комплекс мотивации профессиональной деятельности, что свидетельствует о среднем уровне внутренней (2.36) и внешней положительной мотивации (2.96). Кроме того, был определен высокий уровень внешней отрицательной мотивации (4.36). Считаем, что данный результат закономерен для испытуемых, т.к. довольно часто они встречаются с низкой оценкой их усилий со стороны окружающей социальной среды.

Нарративное интервью позволило определить, что выбор направления профессиональной подготовки часто случаен, а не продиктован престижем, востребованностью или уместностью для конкретного лица. Данная ситуация складывается в силу того, что абитуриенты из числа ЛОВЗ не могут соотнести соответствие своих возможностей, способностей и готовности с выбираемым направлением подготовки. Именно этот показатель говорит о недостаточной профориентационной работе в школе, ссузе, вузе.

Более 65% опрошенных студентов с ОВЗ лишь приблизительно видят свои перспективные цели на кратко-, средне- и долгосрочное время. 7% из числа опрошенных видят их четко и предпринимают попытки к их реализации. Соответственно, у этих испытуемых показатели жизнестойкости, внутренней мотивации к трудовой деятельности, удовлетворенность в самореализации и ответственности более высокие.

Важным показателем стало то, что более половины опрошенных отметили неготовность образовательной организации и педагогов к взаимодействию с «особенными» студентами в рамках реализации инклюзивного образования.

Работая с педагогами вузов в рамках исследования, мы выявили, что часть из них не осознает актуальность проблемы инклюзивного образования. У большинства нет специальных познаний и компетенций для реализации инклюзии в вузе, знаний по специальной психологии и педагогики. Более того, педагоги не готовы и не проявляют желания подстраиваться под новые требования и условия. Иными словами, они не стремятся учитывать особенности психофизического развития обучающихся, адаптировать образовательные программы, материал и его подачу в соответствии с необходимыми технологиями обучения и др.

Проанализировав открытые данные (официальные сайты) 90 вузов и 20 ссузов России, не специализирующиеся на обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью, мы выявили, что готовность профессорско-педагогического состава осуществлять образовательную деятельность для лиц с ОВЗ и инвалидов освещается лишь у 18,9% вузов (21 вуз) и 20% (4 ссуза). Показательным является то, что часть образовательных заведений приводит списочный состав педагогов, прошедших повышение квалификации по соответствующему направлению, а другая часть просто указывает данные в обобщенных отчетах по самоисследованию, что весь профессорско-преподавательский состав ознакомлен с психологофизиологическими особенностями обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ и методами их обучения. В обобщенном массиве выявленные данные свидетельствуют о достаточной готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОВЗ в образовательном учреждении.

Выход из сложившейся ситуации мы видим в повышении квалификации или профессиональной переподготовке, освоении педагогами дополнительных специальных компетенций по работе с ЛОВЗ,

реализации функций инновационных форм обучения, что обеспечит достаточный уровень профессионального развития и социализации студентов.

Исходя из полученных данных, мы считаем, что одно из направлений работы образовательного учреждения должно быть связано с профессиональной ориентацией и сопровождением студентов с ОВЗ. На наш взгляд, в него разумно включить работу по сбору, систематизации и учету информации об индивидуальных особенностях психо-соматического здоровья студентов; созданию необходимых условий для предоставления возможностей студенту усвоения программы и формирования профессиональных компетенций в процессе теоретической и практической подготовки; организации и включенности лиц с ОВЗ в мероприятия по сглаживанию локальных эмоциональных расстройств (страхов, тревожности, возбудимости и пр.), формированию трудовой установки, готовности планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, активной жизненной позиции; преодолению фактора социальной стигматизации. Желательны профориентационные мероприятия для полноценной ориентации в мире профессий, социального заказа, рынка труда, профессиографии специалиста для людей с ОВЗ; саморазвитию социально-профессиональных качеств личности, самоорганизации и самоопределению в сфере интересующих видов трудовой деятельности; психологической подготовке студента к переходу от учебной к профессиональной деятельности, предупреждению личностной деформации при профессиональном самоопределении, построении вариантов жизненных стратегий, планирования карьеры, социальной адаптации.

Другим направлением в образовательном учреждении является обязательное и осознанное повышение квалификации педагогов в части реализации образовательной деятельности в контексте инклюзивного образования и для студентов из числа ЛОВЗ, овладение знаниями по специальным дисциплинам психолого-педагогического цикла, практическими профессиональными навыками.

Выводы. Полученные результаты показали, что проблемными аспектами, препятствующими полноценной и качественной реализации инклюзивного образования в вузах является как встречающаяся неготовность профессорско-преподавательского состава, так и неготовность самих студентов. У первых она связана с негибкостью, нежеланием адаптироваться к новым образовательным траекториям, проводимым на государственном и локальном уровнях. У вторых неготовность связана чаще всего с низкой информированностью и недостаточно объективной оценкой своих способностей, возможностей в профессиональной трудовой реализации после получения образования, а также психологическими барьерами, выражающимися в низкой самооценке, повышенной тревожности, неудовлетворенности актуальных потребностей и т.д. Системная работа в образовательных учреждениях способна изменить ситуацию в лучшую сторону. Динамические изменения планируется оценить путем повторного исследования через один-три года.

Аннотация. В работе рассматриваются вопрос готовности реализации инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ в ряде вузов Сибирского федерального округа РФ. Отражено, что системные социально-педагогические и психологические мероприятия могут значительно повысить адаптационные возможности и качество жизни данной целевой аудитории. Интерпретация полученных результатов позволяет выявить причинно-следственные связи трудностей включения студентов с ОВЗ в образовательный процесс. В числе самых значимых причин – неготовность вуза к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, готовность, вуз, социально-психологические мероприятия.

Annotation. The paper highlights the problem of readiness for inclusive education of people with disabilities in the Siberian federal district of the Russian Federation. It is reflected that systematic social, psychological and pedagogical activities could significantly increase the adaptive capabilities and quality of life of this target audience. Results interpretation makes it possible to identify the cause relationships of the difficulties of disabled students integration in the educational process. One of the strongest problems is ill-preparedness for inclusive education.

Keywords: students with disabilities, readiness, university, socio-psychological activities.

Литература:

1. The Determinants of Human Wellbeing in Professional Activities [Electronic resource] / T. V. Konyukhova [et al.] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). – 2017. – Vol. 19 : Lifelong Wellbeing in the World (WELLSO 2016). – [P. 344-348]. – Title screen. – Свободный доступ из сети Интернет. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.46> <http://earchive.tpu.ru/handle/11683/37268>.
2. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. - М.: Международная Актуарная компания, 2012. - 212 с.
3. Бобылева Т. Инвалидам в Кузбассе дадут работу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://riopress.ru/news/3687.html?p=142>.
4. Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uchmet.ru/upload/iblock/841/prezentatsiya.pdf>.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

УДК 376.1

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ У РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Клевцова Мария Александровна,

студент кафедры дефектологии
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь

Носова Алена Игоревна

студент кафедры дефектологии
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь

Научный руководитель: Калашникова Виктория Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь

Актуальность проблемы. Раннее детство является уникальным временем человеческого развития, потому что в возрасте от 1 года до 3 лет формируются важные основы для дальнейшей жизни такие как: овладение предметной деятельностью, самостоятельная ходьба, различение основных цветов (желтый, синий, зеленый, красный и т.д), распознавание основных геометрических фигур(круг, квадрат, треугольник), происходит первичное овладение речью, осознание своей половой принадлежности (Я-девочка, Я-мальчик), появляется самостоятельность и инициативность.

Ребенок активно вступает в контакт с внешним миром. Этот интерес необходимо поддерживать взрослому похвалой и дальнейшей мотивацией к новым действиям ребенка.

Познавательное развитие в раннем возрасте представляет собой совокупность процессов, в основе которых инициативность ребенка, его стремление познавать новое. Внимание, память, мышление и речь входят в познавательную сферу.

Под ребенком с ограниченными возможностями здоровья понимается то, что ребенок имеет физические, психические или сенсорные дефекты в развитии, которые препятствуют дальнейшей социализации.

У ребенка с ограниченными возможностями здоровья уже на этом этапе можно заметить некоторые отклонения от нормально развивающегося ребенка. Этой проблемой занимались Л.С Выготский, Д.Б. Эльконин. Л.Ф. Обухова и др.

Целью статьи является анализ познавательной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а также понимание значения ранней помощи в этом вопросе.

Изложение основного материала исследования. В современном мире существует четкое понимание того, что ребенку, который имеет ограниченные возможности здоровья с ранних лет необходима квалифицированная ранняя помощь специалистов. Ранняя помощь- это совокупность технологий, позволяющих выявить и скорректировать имеющиеся недостатки в психическом или физическом развитии ребенка. Она может оказываться с момента рождения ребенка, но диагностику проводят с 1 года для профилактики инвалидности или минимизации имеющихся отклонений. Раннее вмешательство имеет большое значение, потому что чем раньше будет осуществляться помощь, тем больший шанс предупредить вторичные и третичные дефекты, минимизировать прогрессирование недостатков или вовсе их компенсировать.

В ранней помощи существуют несколько форм для успешной поддержки ребенка с ОВЗ: первичный прием (в этой форме стоит задача узнать данные о ребенке, полноте семьи, кто занимается воспитанием ребенка, какие трудности испытывает ребенок), первичное обследование (сюда входят медицинские и педагогические обследования ребенка для создания программы индивидуального маршрута), консультирование родителей, индивидуальная работа с ребенком, групповая работа, работа с родителями.

В раннем вмешательстве принимают участие такие специалисты как: психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, физический терапевт, специалист по социальной работе, врач-педиатр.

У ребенка с ОВЗ от 1 до 3 лет могут наблюдаться такие отличия от нормативно развивающегося ребенка как:

1. Память. Ребенок в раннем детстве может узнать лица родителей и членов семьи, знакомые предметы, при назывании предмета или имени ребенок может повернуть голову и посмотреть на определенный объект. Ребенок с особыми образовательными потребностями может не сразу или вообще не найти объект. Для развития памяти необходимо многократно повторять действия, сопровождая их словесно, при необходимости помогая ребенку.

2. Отсутствие инициативности. Нормативно развивающийся ребенок интересуется всем, что находится в его поле зрения. Он хочет овладеть всеми доступными ему предметами, поэтому необходимо поощрять любознательность ребенка, а не препятствовать ей. Ребенок с ОВЗ может быть пассивен, его сложно заинтересовать, необходимо брать яркие, звучащие, движущиеся игрушки, обращать внимание на события и сопровождать словесно.

3. Задержка речевого развития. У детей, имеющих нормативное развитие первые слова образуются от года до полутора лет (в зависимости от индивидуальных особенностей развития), в отличие от детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно помнить, что если у ребенка для полутора лет не появляются первые слова, необходима консультация специалистов. Часто при нарушении одной психической функции, изменяются и другие (например, при нарушении речи, страдают такие функции

4. Быстрая утомляемость. Раннее детство характерно увеличением часов активного бодрствования (4-4,5 часов) в сравнении с младенчеством. Дети все это время активно изучают внешний мир, им интересны все предметы и явления.

5. Неустойчивость внимания. В среднем внимание дошкольника может оставаться стабильным 3-5 минут непрерывной деятельности. При имеющемся физическом и/или психическом недостатке, она снижается до 1-3 минут. При этом необходимо каждые 2 минуты сменять вид деятельности, чтобы развить внимание.

6. Мышление. Развитие мышления у ребенка происходит непрерывно. До 3-4-х лет мышление ребенка носит наглядно-действенный характер. Практически каждый предмет, привлечший внимание малыша, обладает для него притягательной силой и вызывает непреодолимое желание действовать с ним: собирать – разбирать, закрывать – открывать, рисовать, размазывать рассыпать. Так методом проб и ошибок идет развитие практического мышления. У ребенка с ОВЗ дольше формируются связи «проблема-решение», в связи с этим возникают трудности. [1 с. 20]

Если у ребенка наблюдаются подобные проблемы, то, скорее всего, появятся сложности с познавательной деятельностью, потому что эта деятельность требует затрат энергии (чему мешает утомляемость), проявление инициативности (может помешать вялость), устойчивости внимания. Чтобы избежать осложнений необходимо обратить внимание на следующие направления работы с таким ребенком:

— Формирование познавательной активности, мотивации к деятельности, целенаправленности и настойчивости;

— Развитие понимания речи (инструкций, указаний);

— Развитие интереса к предметно-манипулятивной деятельности, а в дальнейшем переход на элементы игры;

— Формирование и усовершенствование жизненно важных физических навыков: ползание, прыжки, бег, и т.п.

— Стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического восприятия);

— Формирование первичных знаний о себе (имя, фамилия, сколько лет) и о других людях (родителях и ближайших родственниках);

— Формировать представление о неизменном существовании предметов;

— Привлекать внимание детей к предметам, издающим различное звучание, имеющим яркую насыщенную окраску: [2, с. 56]

Выводы. Ребенок в раннем детстве интересуется всем, что входит в поле его зрения. Но существуют ряд дефектов, которые могут помешать его дальнейшей социализации. Ранняя помощь осуществляется именно для того, чтобы минимизировать возникновение побочных дефектов и произвести всестороннюю квалифицированную поддержку лиц с физическими и психическими недостатками на раннем этапе развития.

У ребенка с ОВЗ наблюдаются трудности в развитии познавательной деятельности, которая состоит из памяти, мышления, речи и внимания. При несформированности одного из элементов возникают сложности при реализации всей деятельности. Эта деятельность неразрывно связана с общим развитием индивида, поэтому имеется потребность в своевременной коррекции. Для того, чтобы познавательная деятельность проходила без осложнений, необходима специальная коррекционно-развивающая помощь, которая будет направлена на: целенаправленность и настойчивость, стимуляция сенсорной активности и тд.

Аннотация. В статье описывается развитие познавательной деятельности у детей с нормативным развитием и с особыми образовательными потребностями. Также рассмотрена проблема направлений работы в овладении познавательной деятельности с детьми от года до трех лет, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, познавательная деятельность, ранний возраст.

Annotation. The article describes the development of cognitive activity in children with normative development and with HIA. Also, the problem of work directions in mastering cognitive activity with children from one to three years old with limited health possibilities is also considered.

Keywords: children with disabilities, cognitive activity, early age.

Литература:

1. Е. В. Проскура Развитие познавательных способностей дошкольника (под ред. Венгера) . – М.: Аркти, 2002– 146с.
2. Э. Г. Пилогина, Е. Б. Волосова, Л. Н. Павлова Раннее детство. Познавательное развитие. 1-3 года.– М.: Истоки, 2008– 150с.

УДК: 376.1

ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Котенёва Дарья Сергеевна

студентка 2 курса исторического факультета
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир

Научный руководитель: Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир

Постановка проблемы. В настоящее время проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является предметом очень пристального внимания как со стороны педагогической науки, так и со стороны психологии. Но наиболее сложным является обеспечение условий их социальной адаптации.

Целью статьи является определение современных подходов к пониманию проблемы педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, а также решение этой проблемы.

Изложение основного материала исследования. Известные зарубежные психологи, которые работали в области реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, разработали эффективные методики психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями именно в условиях реабилитации. Принципом всех этих методик являлось выравнивание психомоторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья при помощи воздействия на основные области развития: интеллектуальную, речь, эмоции, моторную и сенсомоторную.

Психолого-педагогическая реабилитация в совокупности с медико-социальной положительно влияют на детей с ограниченными возможностями, способствуют оздоровлению, предупреждают дальнейшие осложнения и т.д.

Практика показывает такие случаи, когда при своевременной и адекватной социально-педагогической помощи дети с ограниченными возможностями здоровья могут довольно успешно обучаться, развиваться в условиях общеобразовательной школы.

Проведенный современными психологами анализ теории и практики воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, говорит о том, что сегодня важным и эффективным методом социальной адаптации для таких детей в школе должна стать педагогическая поддержка.

Термин «педагогическая поддержка» был введен О.С. Газманом. По его мнению, педагогическая поддержка – это процесс индивидуального развития и саморазвития ребенка. Ее предметом же считал совместное с ребенком определение его собственных интересов и целей [3, с.23]

В настоящее время понятие педагогической поддержки очень активно разрабатывается в отечественной педагогике и психологии. Феномен педагогической поддержки рассматривают в своих работах В.П. Бедерханова, Т.В. Егорова, Ю.В. Замятина, С.И. Попова и др. Например, С.И. Попова в работе «Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя» дает современное определение педагогической поддержки. Это воздействие, направленное на сохранение физических и духовных сил ребенка жизненно важных ситуациях. Это оказание помощи педагогом в ситуации «здесь и сейчас» ради здоровья ребенка [2, с.8].

Можно сказать, что педагогическая поддержка – это помощь, обеспечиваемая совместными усилиями большим кругом специалистов: врачей, педагогов, психологов, логопедов и др. Причем оказывается она в образовательном пространстве общеобразовательной школы.

Педагогическая помощь реализуется с позиций социально-педагогической деятельности, которая, как считает Л.И. Аксёнова, является непрерывным педагогически целесообразным организованным процессом социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах [1, с.196].

Сущностью педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья является целенаправленная социально-педагогическая деятельность по оказанию необходимой помощи детям разного уровня здоровья и возраста.

По моему мнению, педагогическая поддержка в процессе воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должна строиться на следующих принципах:

- принцип взаимодействия с родителями;
- принцип сочетания индивидуальных и групповых форм работы;
- принцип компетентности;
- принцип формирования качеств, необходимых для социальной адаптации и др.

На этих принципах базируется педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в МБОУСОШ № 17 г. Армавир. Именно здесь в 2014-2015 учебном году были созданы все

условия для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха. Ключевыми понятиями для понимания комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях школы являются «интеграция» и «социальная адаптация».

Вся работа общеобразовательного учреждения была направлена на:

- создание новой обучающей среды;
- проведение мероприятий по доступности обучения в общеобразовательных школах детям с ограниченными возможностями;
- гуманизацию учебного и воспитательного процессов.

В школе активно используют в образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии. В классах проходит совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому многим учителям приходится изучать вопросы узкоспециальные. Большое внимание в ходе комплексного сопровождения уделяется специальной подготовке педагогических кадров.

Комплексное сопровождение осуществляется на основе программы педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Воспитательный процесс в школе направлен на гуманизм и толерантность.

Выводы. Таким образом, общая идея, которой подчинена система педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья как средства эффективной социальной адаптации, - использование в работе потенциалов всех социумов: общественных организаций, медицинских учреждений, учреждений образования и социума в целом.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья как средства их социальной адаптации. На теоретическом материале определяются современные подходы к ее пониманию, а также предлагает опыт решения данной проблемы в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, дети с ОВЗ, социальная адаптация, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the problems of pedagogical support of children with disabilities as a means of their social adaptation. On theoretical material modern approaches to its understanding are defined, and also offers experience of the solution of this problem in the conditions of comprehensive school.

Keywords: pedagogical support, children with ovz, social adaptation, educational process.

Литература:

1. Аксёнова Л.И. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001. – 216 с.
2. Газман О.С. Теория: что такое педагогическая поддержка // Классный руководитель. – 2000. – № 3.– с. 6-34.
3. Попова С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. –М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. – 176 с.

УДК 376.37

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Карапетян Сирануш Геворковна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии и восстановительной терапии
Армянского государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна,
декан факультета специального образования
г. Ереван, Республика Армения

Киракосян Армине Арменовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии и восстановительной терапии
Армянского государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна,
заместитель декана по учебной работе
факультета специального образования
г. Ереван, Республика Армения

Постановка проблемы: В настоящее время одним из главных направлений развития образования является актуализация ценности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которое сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики в Армении. Инклюзивное образование старается разработать подход к

преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [2]. Продвижение инклюзии означает создание и непрерывное улучшение социальной и образовательной среды для ребенка в целях формирования из индивидуума полноценного участника жизни общества. Осуществление данной задачи на уровне системы основывается на политической воле и способности государств разработать политику социального равноправия через развитие межличностных отношений и продвижение инклюзивного образования. В данном контексте во всех европейских странах и других странах мира в последние десятилетия все чаще говорят об инклюзивном образовании как важном факторе обеспечения равенства шансов для детей с особыми образовательными потребностями в разных аспектах их жизни[1]. Основная проблема, определяющая направления существующих процессов в области инклюзивного образования - это острая необходимость в создании гибких образовательных систем, приемлемых для разнообразных и комплексных нужд детей.

В Армении официально зарегистрированы 8000 детей-инвалидов, что составляет 1% от общего числа детей. Однако цифра эта, может, и неточна, с учетом того, что международный ожидаемый показатель по детской инвалидности составляет порядка 2,5%.

Цель статьи: проанализировать проблемы и перспективы инклюзивного образования Армении в рамках дошкольных и школьных учреждений.

Изложение основного материала исследования. В 2005 году инклюзивное образование стало неотъемлемой частью образовательной политики Армении и инклюзивные школы начали получать дополнительное финансирование. В настоящее время образование детей с особыми образовательными нуждами одна из актуальных проблем современного образования. Препятствиями к получению качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов.

Среди проблем препятствующих эффективному и полноценному проведению инклюзивного образования можно выделить: юридические, экономические, социальные, психолого-педагогические проблемы.

В контексте вышеизложенного, анализируя процесс инклюзивного образования в Армении можно выделить несколько проблем, которые нами условно распределены на следующие основные группы:

- недостаточная разработанность системы инклюзивного образования
- недостаточность услуг семейной поддержки, /минимальные родительские компетенции по проблеме/
- недостаточная подготовка зданий инклюзивных школ и детских садов к приему детей
- недостаточность профессиональных специалистов
- недостаточная разработанность учебных планов
- недостаточная осведомленность общества по проблеме зачастую проявляется в неправильном отношении к этим детям
- недостаточная компетентность учителей в вопросах организации и проведения урока в рамках инклюзивного образования.
- недостаточность курсов по повышению квалификации учителей в вопросах инклюзивного образования
- разрозненность и отсутствие единой системы по повышению квалификации учителей, специалистов, организаторов инклюзивного образования.

Вышепредставленные нами проблемы в системе инклюзивного образования в Армении, более выражено проявляется в регионах республики.

Нам представляется, что школы должны обеспечить качественное образование для всех через соответствующие учебные программы, организацию процесса обучения, стратегии преподавания, использование ресурсов и партнерства с сообществом. В каждой школе должны существовать службы поддержки в зависимости от специальных потребностей учащихся.

Инклюзия не должна быть каким-либо дополнением к основной школе. Она должна стать неотъемлемой частью миссии, философии, ценностей, деятельности школы.

Нам представляется, что важнейшей задачей инклюзивного образования является действенная помощь в социальной адаптации и интеграции в общество детям с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, инклюзия, как форма социального бытия не только дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями право выбора форм и способов участия в процессе образования, но и предлагает условия, адекватные по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, а также полное включение в образовательный процесс обычной массовой школы[4].

В подтверждение вышеизложенному, Н. Н. Малофеев отмечает, что несмотря на то, что современная система образования взяла курс на создание условий для развития и самореализации любого ребенка (в том числе и ограниченными возможностями здоровья) в массовой школе, на практике эта задача оказалась весьма сложной. Дети с выраженными физическими или психологическими проблемами оказались в образовательной среде, которая:

◇значально создавалась без учета их специфических проблем

◇по своей природе довольно жесткая и неадаптивная

◇ориентирована преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания

◇базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала, требует хороших интеллектуальных способностей

◇далеко не полностью обеспечена квалифицированными учителями и качественными учебными пособиями[3].

Для решения данных проблем, нами были определены задачи, многие из которых уже успешно решаются.

В частности, на базе Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, на факультете специального образования, разработаны образовательные пакеты курсов по инклюзивному образованию. Курсы «Инклюзивное образование» включены в обязательный перечень предметов бакалавриата и магистратуры на всех факультетах университета. Такое решение своего рода, решает проблему информированности будущих учителей по вопросам инклюзивного образования.

В рамках сотрудничества с международными организациями, а также по их финансированию на факультете специального образования опубликованы учебно-методические пособия, программы и т.д по инклюзивному образованию. Это особо ценно для регионов страны, где нехватка профессиональных специалистов оставляет свой отпечаток на эффективность инклюзивного образования.

На факультете специального образования проводятся разные встречи, круглые столы, обсуждения, курсы по повышению квалификации, где основной акцент делается на совместном участии учителей, специалистов, родителей, а также руководителей детских садов и школ. Такой подход, на наш взгляд, намечает более эффективные пути в решении обсуждаемых проблем.

На базе Армянского государственного педагогического университета действует проект «Формула удачи», в рамках которого также периодически представляются специальности специального образования, что способствует повышению уровня информированности населения по данной проблеме, так как это передается также и по центральному телевидению. В рамках сотрудничества с международными организациями, а также по их финансированию преподавателями факультета специального образования осуществляются выездные поездки в разные регионы страны с целью подготовки и переподготовки учителей и специалистов работающих в системе инклюзивного образования. Такое решение повышает квалификацию специалистов и способствует повышению уровня эффективности инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом, инклюзия не физическое нахождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школе, а это изменение всей школы, школьной культуры и системы отношений учеников, тесное сотрудничество педагогов, специалистов и родителей.

Аннотация. В статье представлены проблемы инклюзивного образования в Армении. Проанализированы пути решения проблем и представлены перспективы развития инклюзивного образования в стране.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, проблемы и перспективы инклюзивного образования, факультет специального образования.

Annotation. Issues of inclusive education in Armenia are discussed in the article. The ways of problem solving are analyzed and strategies of inclusive education development in the country are presented.

Keywords: inclusive education, issues and strategies of inclusive education, faculty of special education.

Литература:

1. Алехина С. В Инклюзивное образование: история и современность, Москва, 2013
2. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России, Саратов, 2013, 255 с.
3. Малофеев, Н.Н Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2012, N1, С.3-15
4. Инклюзивное образование, часть 1, Киченев, 2016

УДК: 372.862

ОБУЧЕНИЕ ЭКОНОМИКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Козьмина Светлана Александровна
преподаватель ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства»
г. Архангельск

Постановка проблемы. Перед педагогами профессиональной образовательной организации стоит задача помочь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в обществе, устроить свое дальнейшее существование, оказать социально-педагогическое сопровождение.

Освоение общепрофессиональной дисциплины «Основы экономики и предпринимательской деятельности» – это один из инструментов такого сопровождения.

Целью статьи является ознакомление с трудностями освоения дисциплины «Основы экономики и предпринимательской деятельности» обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и путями решения ее преподавания.

Изложение основного материала исследования. В ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства» на протяжении всей его 55-летней истории ежегодно обучаются от 20 до 70 человек с ограниченными возможностями здоровья. Это девушки и юноши в возрасте 15 – 25 лет – выпускники коррекционных школ города Архангельска и Архангельской области. Как правило, эти обучающиеся имеют ограничения по здоровью (интеллектуальные нарушения), кроме того, есть и другие сопутствующие диагнозы. Для этих особенных детей предполагается адаптированное обучение. В целях социализации и адаптации в обществе они должны уметь обслуживать и содержать себя, быть нужными и востребованными на рынке труда

Несмотря на особенности развития этих детей, обучение выстраивается с опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт. Наряду со специальными дисциплинами и профессиональными модулями в учебный план включены дисциплины общепрофессионального цикла. Например, основы экономики и предпринимательской деятельности.

Экономика – это наука о хозяйстве, о том, как взаимодействуют люди в процессе производства и потребления каких-либо благ. Человек с момента рождения включается в экономическую жизнь общества, вне зависимости от его возможностей его здоровья. Пока он ребенок, то он только потребитель, но в процессе взросления он начинает участвовать уже как производитель благ. И это дает ему определенную экономическую независимость, свободу распоряжаться собой, своим временем, силами, интеллектом [3, с.99].

С чем приходится сталкиваться преподавателю при обучении таких детей?

Наши обучающиеся в силу их природных особенностей достаточно инфантильны. Они хорошо знают, что в этом мире есть деньги, что за деньги в магазине можно купить что-то по желанию. Но они плохо представляют, откуда берутся эти деньги у людей. А стало быть, они не умеют распоряжаться денежными средствами. Главное для большинства – слово «хочется». Это серьезная проблема для социализации таких детей. Их легко обмануть, ввести в заблуждение, лишить какого-либо имущества. При всем при этом они считают себя взрослыми и самостоятельными. Наша задача помочь им стать полноправными и уважаемыми членами общества.

На уроках экономики и предпринимательской деятельности мы изучаем основу экономического устройства общества, взаимодействие простых людей, предприятий и государства в сфере производства и потребления. Будущие молодые рабочие получают представление о том, как функционирует предприятие и о своей роли в его деятельности.

В работе с обучающимися с ОВЗ возникают определенные сложности из-за особенностей их психического и умственного развития. Вопросов больше, чем ответов. Рекомендации по работе с такими ребятами разработаны в основном для школы. Профессиональные образовательные организации вынуждены самостоятельно находить методы и приемы обучения профессии. ФГОС нового поколения предполагает у выпускника наличие профессиональных компетенций, знаний, умений и практического опыта по профессии и не делает скидки на возможности здоровья. Поэтому перед педагогами стоит сложнейшая задача – осуществление выполнения требований ФГОС всеми обучающимися техникума.

Исходя из многолетнего опыта работы сотрудников техникума, за группой обучающихся с ОВЗ закрепляется мастер производственного обучения и классный руководитель, а также социальный педагог. Очень важно, чтобы с этими детьми, особенно в первое время (а порой – весь курс обучения), находился кто-то из педагогов. Обучающиеся растеряны, либо излишне возбуждены, не могут запомнить особенности расположения учебных кабинетов и мастерских, им необходимы сопровождение, помощь и контроль в образовательном учреждении и за его пределами.

Занятия по профессиональным учебным дисциплинам проходят в соответствующих учебных кабинетах. У каждого обучающегося должны быть личные канцелярские принадлежности. Если ученик склонен к тому, что теряет вещи, то можно организовать хранение канцелярских принадлежностей либо в кабинете, либо у классного руководителя (или мастера п/о). Учебники используются непосредственно на уроке, на дом выдавать не целесообразно.

Как выстроить урок с обучающимися? Структура урока остается той же, что вы обычно применяете. А вот содержание и объем изучаемого материала придется скорректировать в зависимости от способностей учеников.

В начале урока во время организационной части нужно напомнить обучающимся о том, что перерыв закончен, пришло время плодотворно поработать, так как скоро они приступят к самостоятельной трудовой деятельности, потому что уже стали взрослыми и нужно учиться заботиться о себе самим. Нужно на каждом уроке подчеркивать – какую хорошую профессию они выбрали, что полезного и интересного она им даст. Мотивация на каждом занятии необходима, так как не все ребята пришли обучаться с желанием.

Затем необходимо актуализировать знания и умения, полученные на предыдущих занятиях. Здесь появляются первые сложности: обучающиеся, как правило, не помнят, чем они занимались раньше. Нужно выделить время на повторение – пусть они найдут в своих тетрадях записи с прошлого урока и

прочитают. Можно по очереди прочитать вслух, можно организовать ответы на вопросы преподавателя, можно попросить кого-нибудь рассказать о том, что наиболее запомнилось. Во время повторения пройденного материала с обучающимися с ОВЗ 8-го вида происходит сначала узнавание, затем появляется проблеск воспоминаний о тех явлениях, что были изучены ранее. Нужно проговорить термины и определения, которые будут встречаться в обучении в дальнейшем. И главное, преподаватель должен быть спокоен, доброжелателен, не тороплив, но требователен в рамках умственных способностей своих учеников. Если есть возможность, то ответы можно оценить сразу. Если работа обучающихся была вялая, то можно выставить оценки в целом за работу в конце урока.

После повторения преподаватель плавно подводит к изучению новой темы. В тетрадях прописывают дату и тему урока, объявляет цели и задачи. Затем преподаватель рассказывает новый материал. Чем красочней, интереснее и эмоциональнее он это сделает, тем лучше будет результат совместной работы. Если обучающиеся во время рассказа ходят что-то добавить, то нужно дать им высказаться. Если их рассказ далеко не соответствует теме урока, то нужно аккуратно вернуть присутствующих в нужное русло и не отвлекаться. По сравнению с группами, в которых обучаются обычные дети, на уроках с детьми с ОВЗ (УО) речь педагога становится более медленной, предложения должны быть короче, а информация – более простой и доступной. Задача преподавателя – дать информацию доступно, но не теряя сути и научности.

Рассказать новый материал мало, нужно выполнить необходимые записи в тетради. Опять трудности. Такие обучающиеся почти не умеют грамотно писать под диктовку (записи получаются не воспроизводимые). Нужен обязательно печатный источник: учебник, инструкции, дидактические печатные материалы, мультимедиа-презентации с напечатанным текстом. Очень хорошо не просто переписывать текст учебника, а раздать карточки-задания с вопросами, на которые нужно найти там ответы. Обучающиеся УО эту работу выполнять могут. Но не все. Если возникают затруднения, то нужно им помочь понять текст учебника, выбрать материал в соответствии с заданным вопросом. Перед выполнением письменного задания преподаватель объявляет требования к оформлению и содержанию работы, критерии оценок. Стоит заметить, что в таких группах бывают ученики, которые могут только переписывать текст, но делают это старательно и добросовестно. Такая форма работы тоже возможна. Главное – создать ситуацию успеха на уроке. Преподаватель поддерживает в обучающихся веру в то, что задание нормальной сложности, выполнить его хорошо могут все ученики. Напоминает, что они скоро будут работать на производстве самостоятельно, где все взрослые люди работают много, качественно, добросовестно. И тогда получают заработную плату – по работе и награда. Многократное повторение – «капля камень точит». И тогда на вопрос «Где взять деньги на покупку того, что вы хотите?» все чаще можно услышать в ответ: «Заработать!», а не «Взять кредит».

Время на самостоятельную письменную работу на уроке нужно планировать таким образом, чтобы преподаватель смог проверить работу каждого и сразу, можно побеседовать по выполненной работе с обучающимся. Оценить нужно всех. В случаях, когда во время урока некоторые обучающиеся саботируют работу, очень полезно пообещать поставить «двойку», так как «двоек» они не любят, и приступают к предложенному заданию. Эти дети ощущают хорошо только текущий момент, поэтому не будут переносить проблемы на потом, как обычные ленивые ученики.

Требует большого терпения такая форма обучения, как решение задач. Задачи могут быть качественные или расчетные. Преподаватель объясняет решение задачи у доски, записывает на ней решение, а обучающиеся слушают, осмысливают, переписывают в тетради. Затем обучающиеся пробуют свои силы у доски решать задачи. Задачи следует подбирать доступные, с простыми числами, так как навыки расчетов у этих детей развиты плохо. (Многие из них даже деньги считают плохо). Но если у них получается, то они очень рады, и решать задачи им нравится.

Очень хорош метод анализа производственных ситуаций. Преподаватель приводит пример ситуации, которая может сложиться в будущем на строительном объекте с конкретными обучающимися, называя имена из тех, кто находится на уроке. Обучающиеся активно включаются в обсуждение производственной ситуации, защищают свои интересы, проецируют свою трудовую деятельность на конкретное рабочее место. Это дает им больше пользы, чем абстрактное объяснение про каких-то чужих людей.

В конце урока преподаватель подводит итоги, объявляет оценки. Можно назвать лучших, назвать тех, кто делает успехи и наоборот, чья работа сегодня не радовала. Можно подвести итог с точки зрения будущей трудовой деятельности: кто получил бы сегодня премию, а кто нет.

Как проводить проверочные работы? Задания на проверочные работы соответственно должны меньше по объему и проще по содержанию. Удобны для применения различные тесты. Для обучающихся с ОВЗ 8-го вида можно разрешить использование записей в тетрадях, текст учебника. А также снизить критерии оценок, по сравнению с группами СПО.

В заключение хочется отметить, что обучать детей вообще сложно, а если они «особенные», то это сложно вдвойне. Главное – спокойствие и вера в то, что все получится. Создание доступной образовательной среды – это задача всего нашего общества. Осуществлять эту задачу в большей степени приходится педагогам любого уровня.

Аннотация. В статье автор освещает проблемы освоения дисциплины «Основы экономики и предпринимательской деятельности» и предлагает определенные пути решения и использования данной дисциплины как инструмент социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ,

Ключевые слова: общепрофессиональная дисциплина, инструмент социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, трудности, социализация.

Annotation. The article focuses on the teaching of the general professional discipline and offers certain ways of decision and use of this discipline as a tool of social and pedagogical support of students with disabilities.

Keywords: general professional discipline, the tool of social and pedagogical support of students with disabilities, difficulties, socialization.

Литература:

1. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении: методические рекомендации/ составитель Т.А.Ярая. – Ялта: РИО ГПА, 2015.- 40 с.

2. Богинская Ю.В. Нормативные и материально-технические требования к обеспечению доступности учебного процесса для студентов с ОВЗ в соответствии с ФГОС 3+.

3. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшем учебном заведении: теория и практика: [монография] / Юлия Валериевна Богинская.- Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

4. Методические рекомендации для преподавателей по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья / составитель Л.О.Рокотянская. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – 30 с.

УДК: 376.37; 372.882

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧТЕНИЯ КНИЖНЫХ И ДИСПЛЕЙНЫХ ТЕКСТОВ

Киселева Наталья Юрьевна

к.п.н., доцент кафедры логопедии

Институт специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический университет»

г. Москва

Николаева Татьяна Петровна

студент магистратуры

Институт специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический университет»

г. Москва

Постановка проблемы. Чтение вслух – один из видов речевой деятельности, тесно связанный как с произношением, воссозданием звуковой формы слова, так и с пониманием читаемого [1]. Как особый вид деятельности чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Как указывал Л.С Выготский, «чтение имеет большое значение для формирования личностных качеств человека, для развития и коррекции его психических функций».

В настоящее время компьютерные технологии прочно вошли в нашу жизнь, активно развивается сетевая коммуникация. В.Г. Костомаровым был введен термин «дисплейный текст», как текст, передающий информацию вербально-картинно-образно [2]. Дисплейные тексты могут включать языковую (устная, письменная) и внеязыковую (рисунки, фото, анимация) информацию. Действуя массированно на все органы чувств, дисплейные тексты создают иллюзию соучастия в общении, «вовлеченности» [2].

В современном образовательном пространстве дисплейные тексты используются для обучения [3, 4, 5]. Современные школьники в процессе обучения работают с разными видами информации. Помимо традиционного книжного текста в урочной и внеурочной деятельности активно используются компьютерные презентации, включающие графический материал, фото и анимацию; аудио и видеоматериалы. Отметим, что дисплейные и книжные тексты различаются по характеру восприятия [1, 6].

Модернизация системы отечественного образования, изменение контингента учащихся общеобразовательных организаций предполагает включение в диагностический и коррекционный материала учителя-логопеда компьютерных технологий, в том числе дисплейных текстов [4, 5, 7]. Отметим, что применение мультимедийных технологий при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья открывают широкие перспективы для создания банка диагностических средств на компьютерной основе и компьютерной (дисплейной) методики.

Цель статьи. В настоящее время данные о сравнительных особенностях чтения двух типов текстов: книжных и дисплейных - достаточно противоречивы и мало исследованы. Актуальным является изучение читательской деятельности учащихся с нормой речевого развития и учащихся с речевыми нарушениями на материале дисплейных и книжных текстов.

Изложение основного материала исследования. Для проведения обследования был подготовлен

материал, включающий два текста: басни И. А. Крылова «Две Собаки» и «Мартышка и очки». Басня «Две собаки» была представлена в печатном виде, а басня «Мартышка и очки» - на дисплее электронного планшета. При подборе текстов для обследования мы руководствовались физическими, лингвистическими, композиционно-структурными и содержательно-смысловыми требованиями к подбору и адаптации текстов для диагностики учащихся с речевыми нарушениями [3, с.73-74].

Опишем параметры текстов для обследования учащихся 3 класса ГБОУ г. Москвы «Школа № 1747».

Физические параметры определяют требования с учетом возрастных и физиологических характеристик читателя.

Печатный текст «Две собаки» И. А. Крылова включает 182 слова; шрифт Times New Roman, размер 14 пунктов; междустрочный интервал – полуторный; цвет черный, фон белый. Текст сплошной, выровнен по левой стороне страницы и представляет собой 1 лист формата А4 печатного текста.

Дисплейный текст «Мартышка и очки» И. А. Крылова включает 130 слов; шрифт Times New Roman, размер 14 пунктов; междустрочный интервал – полуторный, цвет черный, фон белый. Текст сплошной, выровнен по левой стороне страницы и представляет собой 1 страницу электронного текста на планшете диагональю 10 дюймов.

Лингвистические параметры. Тексты басен были подобраны с учетом программных требований. Учащиеся 3 класса обучаются по основной общеобразовательной программе НОО «Планета знаний». На момент обследования третьеклассники приступили к чтению и анализу басен. В соответствии с программой по «Литературному чтению» (учебник Кац Э.Э., Литературное чтение. В 3-х частях) в 3 классе дети читают басни: О.Мандельштам «Муха»; Басню Эзопа «Мухи»; Л.Н. Толстой «Отец и сыновья», «Лгун»; И.А.Крылов «Лебедь, Щука и Рак»; И.А.Крылов «Слон и Моська»; И.А.Крылов «Две Бочки». Таким образом, лексико-грамматическая сложность текста соответствует уровню языковой компетенции читателей.

В используемых нами текстах были низкочастотные слова и выражения. В басне «Две Собаки» таких слов 6 (умиленье; хоромы; грех роптать; в довольстве; плетью опустья; из кожи рвусь), что составило 3,3% от общего кол-ва слов в тексте. В басне «Мартышка и очки» 5 слов (слаба глазами; пропасть (в значении много); проку нет; о каменьхватила; толк), что составило 3,8% от общего кол-ва слов в тексте. Отметим, что включение «незнакомой» учащимся лексики позволяет проверить понимание слов и выражений исходя из контекста басни.

Композиционно-структурные параметры предполагают использование в коррекционной работе текстов разных стилей и жанров. Оба текста для обследования относились к художественному стилю, жанр басни. Заметим, что афористическое нравоучение, мораль, скрытый смысл басни - позволяет проверить понимание авторского замысла после прочтения.

Содержательно-смысловые параметры определяют соответствие содержания текста интересам возрастной группы 10 лет. Выбранные тексты схожи по параметрам, содержательны, выразительны, имеют яркую эмоциональную окраску.

Для изучения понимания прочитанного к каждому тексту были подготовлены вопросы трех типов:

1) Вопросы на понимание лексики текста (№1, 2). Для обследования учащихся 3 класса были подобраны вопросы на понимание выразительных средств языка.

2) Вопросы, ответы на которые можно найти в тексте (№3, 4). Учащимся требовалось запомнить имена героев, выделить из прочитанного конкретные факты.

3) Вопросы, для ответа на которые требовалось понять авторский замысел, уловить скрытый смысл (№5, 6).

Вопросы к басне «Две собаки»:

1. Как ты понимаешь выражение «На счастье грех роптать»?

2. Как ты понимаешь выражение «из кожи рвусь»?

3. Кого увидел дворовый пес Барбос на окне?

4. О чем говорили Барбос и Жужу?

5. Чем заслужил симпатию барина Жужу?

6. Чья жизнь тебе больше нравится и почему?

Вопросы к басне «Мартышка и очки»:

1. Как ты понимаешь выражение «слаба глазами»?

2. Как ты понимаешь выражение «О камень такхватила их...»?

3. От кого мартышка узнала про очки?

4. Куда мартышка надевала очки?

5. Почему мартышка разбила очки?

6. Почему очки не помогли мартышке?

Обследование проводится индивидуально.

Процедура обследования:

а) Изучение медицинских данных об ученике, изучение речевых карт.

б) Беседа с учеником о предпочтении чтения бумажных и электронных текстов; частоте и цели использования планшета, компьютера и телефона дома. Заполнение опросника.

в) Чтение текста учеником. Фиксация технических и смысловых характеристик чтения.

Наблюдение за процессом чтения и фиксация особенностей чтеца (щурится, низко наклоняется над текстом, волнуется, проявляет застенчивость или ведет себя импульсивно и т.п.).

Каждому школьнику для чтения сначала предлагается печатный текст, затем вопросы для самостоятельного прочтения и ответа на них.

Затем, предлагается текст для чтения второй басни, представленный на дисплее планшета. Вопросы к тексту, в данном случае, так же представлены в электронном виде, на следующей странице устройства, что позволяет скрыть основной текст из поля зрения чтеца.

Результаты обследования фиксируются в протоколе. Чтение и ответы ученика на вопросы - записываются на диктофон.

При чтении будут изучаются следующие параметры: правильность чтения; способ чтения; скорость чтения; выразительность чтения; понимание прочитанного.

г) Беседа после чтения текста. Важно выявить и описать субъективные сложности при чтении двух типов текстов у учащихся с нормой речевого развития и учащихся с речевыми нарушениями.

Выводы. Важной составляющей современного образовательного процесса является применение мультимедийных технологий в диагностической и коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Актуальными являются вопросы сравнительного изучения особенностей чтения дисплейных и книжных текстов учащимися с речевыми нарушениями.

Для диагностического исследования необходимо подбирать тексты, которые отвечают физическим, лингвистическим, композиционно-структурным и содержательно-смысловыми требованиям. Сравнительное изучение особенностей чтения дисплейных и книжных текстов следует проводить по следующим параметрам: правильность чтения, способ чтения, скорость чтения, выразительность чтения, понимание прочитанного; а также отмечать субъективные сложности при чтении разных типов текстов. Для изучения смысловой стороны чтения необходимо использовать вопросы разных видов: вопросы на понимание лексики текста; вопросы, ответы на которые можно найти в тексте; вопросы, для ответа на которые требуется интерпретация текстового материала.

Таким образом, в статье описаны все этапы создания диагностического инструментария: от постановки проблемы, описания методологии инструмента до создания диагностического средства, в том числе и на компьютерной основе.

Аннотация. Модернизация современного образования актуализирует применение мультимедийных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Дисплейные тексты могут включать языковую, как устную, так и письменную, и внеязыковую (картинки, анимация) информацию, которая воздействует на разные репрезентативные системы человека. В статье описан диагностический инструментарий для сравнительного изучения особенностей чтения книжных и дисплейных текстов учащимися 3 класса общеобразовательной организации.

Ключевые слова: логопедическая диагностика, компьютерная методика, дислексия, учащиеся с речевыми нарушениями.

Annotation. Modernization of modern education actualizes the use of multimedia technologies in teaching children with disabilities. Display texts include language (oral, written) and non-language (drawings, photos, animation) information, affect different representative systems of the person. The article describes the diagnostic tools for comparative study of the peculiarities of reading books and display texts by third grade students.

Keywords: speech therapy diagnostics, computer methodology, dyslexia, students with speech impediment.

Литература:

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров // Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1953. – 263 с.
2. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения / В.Г. Костомаров // Russian Language Journal, Vol. 60, 2010. С.141–147.
3. Киселева Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности / Н.Ю. Киселева // М.: Перо. 2016. – 134 с.
4. Киселева Н.Ю. Пути адаптации логопедического инструментария к современным образовательным условиям / Н.Ю. Киселева, Ю.А. Шулекина // Проблемы современного педагогического образования: Серия «Педагогика и психология». Ялта: РИО ГПА. 2017. – Вып. 55. – Ч 3. – С. 72-80.
5. Киселева Н.Ю. Компьютерные технологии в работе логопеда общеобразовательной организации / Н.Ю. Киселева, А.С. Игнатьева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ». 2017. – С.158-161.
6. Сонин А.Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов / А.Г. Сонин // Вопросы психолингвистики. Изд.: Московская международная академия. 2003. – С. 43- 56.
7. Шулекина Ю.А. Поддержка слабочитающего школьника в современном начальном общем образовании / Ю.А. Шулекина, В.В. Дзякина // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Всероссийской конференции с международным участием. М. 2016. - С. 56-61.

УДК: 159.97

РАССЛАБЛЯЮЩИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ПРИЕМЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лучинкина Ирина Сергеевна

преподаватель кафедры с(д)о

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,

аспирант факультета психологии

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

педагог-психолог ГБУ ОО КРЦ ППМСС

г. Симферополь

Постановка проблемы. На современном этапе инклюзивное образование, в том числе его коррекционно-развивающая составляющая, включает ряд приемов, методов, способствующих всестороннему развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Активизируя психические процессы, а именно когнитивные процессы, педагоги и психологи корректируют и развивают детей с нарушениями интеллекта, исходя из возможностей самих детей и зоны ближайшего развития.

Многообразие приемов и методов в процессе учебных и коррекционно-развивающих занятий приводит к положительному результату развития когнитивных процессов, однако усиленная коррекционно-образовательная направленность вытесняет проблему развития эмоционально-волевых процессов, а личность самого обучающегося зачастую нуждается в поддержке и коррекции.

Целью статьи является анализ классических и современных приемов развития эмоционально-волевых, личностных особенностей обучающихся с учетом когнитивной составляющей.

Изложение основного материала исследования. Особенности развития личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе в рамках инклюзивного образования, предполагают вероятность возникновения эмоционально-поведенческих девиаций, в том числе стойкой дезадаптации, невротоподобного состояния, тревожно-аффективных проявлений, повышенной эмоционально-мышечной зажатости [5].

На современном этапе развития образования, эмоционально-личностные и когнитивные процессы приобретают равные позиции во внимании педагогов, так как психологически здоровый, адаптированный в социуме ребенок – это показатель личностной успешности [1].

Анализируя особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержанным психическим развитием, познавательным недоразвитием, расстройством аутистического спектра, отметим, что вопрос об психологическом здоровье стоит острее.

Дети с интеллектуальными нарушениями имеют устойчивые эмоционально-личностные проблемы: недостаточность социального интеллекта, затруднения в распознавании эмоций. Таким детям характерно не только затрудненное выстраивание коммуникативного процесса, но и искаженное восприятие социума и социальных отношений в целом. Данные причины способны вызвать у ребенка выраженные тревожные и агрессивные состояния, что значительно ухудшает процесс социальной адаптации в условиях инклюзии, значительно затрудняет коррекционно-образовательный процесс [5].

Однако, эмоционально-личностные процессы обучающихся с нарушением интеллекта можно корректировать, а некоторые из них – развить до достаточного уровня.

Чистякова М.И., Алябьева Е.А. отмечают, классическая психогимнастика – это прием, при котором участники (либо один участник) выполняют определенное задание, не прибегая к вербальному общению. Классическая психогимнастика предполагает следующие цели: уменьшение напряжения участников группы; снятие страхов; развитие чувствительности к собственной двигательной активности, активности других людей; формирование способности выражать свои чувства, эмоциональные состояния, проблемы без слов и понимать невербальное поведение других людей [8].

Однако, в коррекционно-образовательном процессе наиболее успешными вариантами психогимнастики отмечаются:

1. Психогимнастика, реализующую одновременно расслабляющую и развивающую цель. В процессе психогимнастической игры ребенку предлагается не только физически успокоиться и отдохнуть, но и кратко повторить пройденный материал. На уроках литературы – воспроизвести эмоции, жесты, поведение персонажей из рассказов, на психологических занятиях – закрепить основные полученные стимулы (прыгать, ходить по определенно пройденным формам и цветам предметов; изображать элементы определенно пройденных классификационных категорий и т.д.) [8].

2. Психогимнастика, реализующая расслабляющую и моделирующую поведение цель. Игры включают классический вариант психогимнастики и поведенческой терапии, а именно полноценную неклассическую психогимнастику. В играх мы добавляем важный элемент – речь. Основными играми данного приема являются игры со строго ограниченными правилами; игры, требующие четкого выполнения инструкции; игры, включающие резкую смену инструкции. При возможности усложнить задание, педагог вместо вербальной инструкции предлагает карточки с элементами пройденного материала, которые являются указателем на выполнение определенного действия ребенком (например, цифра «3» обозначает действие «кричать», «6» – молчать, «9» – разговаривать шепотом). Изображение

на карточке и связанной с ним действие педагог обговаривает заранее [3].

3. Психогимнастика, реализующая расслабляющую и формирующую мотивацию к трудовой деятельности цель. В играх, учитывая важность положительного подкрепления, желательно использовать музыку. Примерами игр подобной направленности могут служить следующие: игры, где необходимо собрать все предметы, разбросанные на полу («Убираем дома»); игры, где необходимо за короткий период времени найти в кабинете посуду и положить ее в тазик с водой («Помогаем мыть посуду»); игры, где необходимо найти все подходящие части одежды («В чем же пойти гулять?») и т.д.

Лучинкина А.И., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. отмечают эффективность песочной терапии в ходе коррекционно-образовательного процесса. Игры в песочнице, песочная терапия увлекательны, тактильно приятны. Игры в песочнице зачастую используют для активизации познавательного интереса, снятия напряжения, релаксации. Если ребенку не нравится трогать сам песок, существует множество аналогов – крупы, кинетический песок, мелкие камни. Иногда вместо песка специалисты используют воду [1, 3, 4].

Однако, в коррекционно-образовательном процессе наиболее успешными вариантами игр с песком отмечаются:

1. Игры с песком, реализующие не только расслабляющую цель, но и позволяющие ребенку пережить стресс расставания.

Упражнение «Дорожка» (для детей младшего школьного возраста) [4].

Цель: снизить эмоциональное напряжение ребенка при расставании с мамой по утрам.

Оборудование: песочница с сухим песком, мелкие фигурки деревьев и людей.

Инструкция: Каждый день мама приводит тебя в школу. Давай прочертим в песке дорожку, по которой вы идете вместе с мамой. А теперь украсьте эту дорожку деревьями. Вспомните, кого вы встречали, когда шли сюда (мама и ребенок вместе украшают дорожку). Но вот ты в школе (выставляется фигурка, символизирующая ребенка). Тебя встретила я (выставляется новая фигурка) и много-много друзей (выставляются фигурки). Мама поцеловала тебя и пошла на работу. Давай прочертим ей дорожку. А теперь украсим ее (в конце дорожки ставится фигурка – мама). Посмотри, теперь ты видишь, куда пошла мама, а мама видит тебя. Ты даже дорогу ей украсила. Теперь походи маме, а она по этой дорожке обязательно за тобой вернется.

2. Игры с песком использовать не только как расслабляющие техники, но одновременно и позволяющие корректировать поведенческие нарушения – возбудимость, импульсивность, чрезмерную двигательную активность; формировать навыки работы по правилам; формировать пищевое поведение и режим дня; развивать познавательную деятельность; развивать эмпатию (игра «Зоопарк»); навыки грамматики (игра «Буквы из камней») [4].

3. Для детей с более высоким уровнем интеллекта игры с песком помогают устанавливать межполушарное равновесие [4].

Игра «Узоры» [4].

Цель: снятие мышечного напряжения, релакс, установление межполушарного равновесия.

Оборудование: большая песочница с сухим песком.

Инструкция: «Ты умеешь договариваться с собственными руками? Давай попробуем. Сначала ты поднимаешь левую руку и опускаешь ее на песок. Теперь говоришь: рисуй узоры. Пусть твоя левая рука рисует все, что захочет. Теперь ты достаешь левую руку из песочницы и опускаешь туда правую. Пусть рисует. А теперь узоры будут создавать обе твои руки. Сначала пусть убегают друг от друга, а потом встречаются и рисуют вместе. Как ты думаешь им нравится рисовать вместе? А сейчас они повторяют движения друг друга (одновременно двумя руками ребенок совершает одинаковые действия на песке)».

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Данилова М.А., Копытин А.И. отмечают, что техника арт-терапии, особенно ее подвид – сказкотерапия, позволяет не только развивать у ребенка определенные представления о взаимоотношениях людей, но и формировать позитивные модели поведения, а также когнитивные процессы [1, 4].

Методы арт-терапии, способствующие одновременно расслаблению и активизации ресурсов ребенка [1]:

1. Коллективное рисование: для сплочения детского коллектива можно применять совместное рисование, для развития усидчивости – поочередное рисование, для развития навыков работы по инструкции – рисование определенного элемента в общем рисунке.

2. Рисование пальчиковыми красками (развивает моторику, закрепляет представлений о цвете, форме; корректирует поведенческие нарушения – неусидчивость, чрезмерную активность).

3. Музыкальная терапия (коррекция поведенческих нарушений, слухового восприятия, обучение навыкам действовать по правилам).

Сказкотерапия как подвид арт-терапии [4]:

1. Сказка как прием формирования позитивных моделей поведения (определение положительных качеств героев, обсуждение возможности их применения в реальной жизни).

2. Сказка как прием формирования познавательного интереса, развития речи (совместные сказки).

3. Сказки как прием работы с тревожностью, застенчивостью, зажатостью (придумать сказке хороший конец).

4. Сказки как прием работы с агрессивными, упрямыми, капризными детьми (техника: «что, если герой поведет себя иначе?»).

5. Сказки как развитие детского коллектива (театрализация).

6. Сказки и психологический театр (проигрывание ролей, включающий набор положительных психологических характеристик).

Сейдаметова С.И. отмечает, что важным приемом развития эмоционально-волевых процессов на коррекционно-развивающих занятиях является «обучение без напряжения». Речь идет о занятиях-путешествиях; волшебниках, приносящих интересные игры, сказочных играх; ярких, красочных пособиях и упражнениях, о чувственном опыте ребенка (инструкции по типу «потрогай», «пощупай», «обними», «расскажи о предмете своему другу»); творческих играх, где нужно следовать строгой инструкции; играх, где нужно подобрать правильный ответ (без критики в ситуации выбора неправильного ответа) [4].

Фопель К. отмечает важность активных игр с детьми, способствующих отдыху и развитию физической силы, а также развитию умения действовать согласно нормам и правилам коллектива, развитию процессов внимания [9, 10, 11].

Милютина Е.Л., Лучинкина А.И. отмечают важность поведенческих приемов в коррекционно-образовательном процессе. Актуальность данного подхода для детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в том, что он работает по принципу «здесь и сейчас», непосредственно влияя на телесные и поведенческие реакции ребенка, обучая правильному реагированию и максимально доступному контролю своих телесных реакций и поведения. Такая направленность уместна и эффективна в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, в том числе ограниченный запас знаний [3, 7].

Среди поведенческих методов, доступных для коррекции эмоционально-волевых нарушений у обучающихся со сниженным интеллектом, выделяют метод систематической десенсибилизации; поведенческий тренинг для формирования адаптивных моделей поведения; метод коррекционной работы по формуле S-R (стимул-реакция); метод научения, основанный на теории социального научения А. Бандуры, теории оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера (ярким примером служит АВА-терапия или прикладной анализ поведения) и многие другие.

Метод систематической десенсибилизации, предложенный Д. Вольпе, представляет собой поведенческий метод, основанный на постепенном уменьшении чувствительности ребенка к предметам, людям или определенным событиям, которые могут вызывать у него негативные эмоциональные переживания. Основной принцип метода состоит в том, что противоположная страху, тревоге, агрессии реакция во время действия стимула, вызывающего негативные переживания, постепенно закрепляется у ребенка и изменяет его отношение к тем или иным раздражителям.

Стоит отметить, что метод систематической десенсибилизации включает несколько техник психотерапевтической работы. Специалист подвергает ребенка определенному страху, негативному воздействию в небольших количествах, постепенно приучая ребенка к преодолению актуального страха, агрессии с помощью психогимнастических игр (расслабляющих, успокаивающих). Специалист предлагает другому ребенку продемонстрировать спокойное отношение к тревожной, агрессивной ситуации, также показывает фильм, либо использует дидактический наглядный материал [3].

Примерные психогимнастические техники при систематической десенсибилизации [3]:

1. Техника «Дыши».

Инструкция: ребенка необходимо научить глубоко вдыхать и задерживать дыхание. Для надежности нужен наглядный пример и несколько воспроизведений дыхательной техники. Во время предъявления негативного стимула дать громкую и четкую инструкцию: «Дыши». Ребенку необходимо не комментировать стимул, а выполнять данную инструкцию. Как было указано ранее, стимул вводится постепенно и по нарастающей.

2. Техника «Напряги мышцы» [3].

Инструкция: ребенку предлагают напрягать и расслаблять каждую часть тела поочередно: плечи, затем одну руку, затем другую, шею, живот, ноги. Постепенно увеличивать время напряжения каждой части тела. В итоге упражнения ребенку необходимо напрячь все тело и резко расслабить. Для закрепления эффекта повторить несколько раз.

3. Техника «Рвем бумагу» [7, 8].

Инструкция: ребенку предлагают рвать бумагу в случае тревожных или агрессивных переживаний. Необходимое условие – обрывки бумаги ребенок собирает самостоятельно. Упражнение больше подходит для агрессивных детей.

Существует многообразие психогимнастических техник: активные и подвижные техники, игры с элементами медитации, спортивные упражнения (приседания, отжимания и др.). Основным критерий выбора техники для ребенка – это эффективность. Необходима техника, способная расслабить и успокоить.

Выводы. Развитие эмоционально-волевых, личностных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагает многообразие приемов, способствующих коррекции поведенческих девиаций, а также развитию ребенка, способного к успешной адаптации в современном обществе.

Аннотация. В статье анализируются расслабляющих и успокаивающих техник, способствующих эффективному развитию эмоционально-волевых процессов на коррекционно-образовательных занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в ходе инклюзивного образования. Автором

приведены игры и особенности психологической работы с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, расслабляющие техники, успокаивающие техники, игровые приемы, личностные процессы, эмоционально-поведенческая коррекция.

Annotation. The article analyzes relaxing and calming techniques that contribute to the effective development of emotional and behavioral processes in correctional and educational activities with children with disabilities in the course of inclusive education. The author presents games and features of psychological work with educators who have intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disturbances, relaxing techniques, calming techniques, gaming techniques, personal processes, emotionally and behavioral correction.

Литература:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь "особому" ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
2. Капская А.Ю., Мирончик Т.Л. Подарки фей. Развивающая сказкотерапия для детей/ А.Ю. Капская, Т.Л. Мирончик. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 96 с.
3. Лучинкина А. И., Милютин Е.Л. Игровые технологии: учебн. Пособие/А.И. Лучинкина, Е.Л. Милютин. – Киев: Ника- Центр, 2015. – 252 с.
4. Лучинкина А.И., Хаирова С.И., Данилова М.А. Расслабляющие и успокаивающие игры для детей / А.И. Лучинкина, С.И. Хаирова, М.А. Данилова. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 223 с.
5. Лютова Е.К., Моница Г.Б./Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Шпаргалка для родителей/ Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: Речь, 2007. – 136 с.
6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми/ Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Речь, 2005 – 190 с.
7. Милютин Е.Л. Ребенок, с которым трудно. Безграничный ребенок/Е.Л. Милютин. – Киев: Ника- Центр, 2017. – 131 с.
8. Овчинникова Т.С., Потапчук А.А. Двигательный игротренинг для дошкольников/ Т.С. Овчинникова, А.А. Потапчук. –СПб.: Речь, 2009. – 179 с.
9. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. В 4-х томах/ К. Фопель. – М.: Генезис, 2000. – 160 с.
10. Фопель К. На пороге взрослой жизни. Любовь и дружба/ К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 176 с.
11. Фопель К. Привет, ушки! Подвижные игры для детей/ К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 143 с.

УДК: 159.99

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Луношкина Мария Валерьевна

студентка 2 курса, исторического факультета,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир

Зеленская Дарья Викторовна

студентка 2 курса, исторического факультета,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир

Научный руководитель: Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир

Постановка проблемы. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом РФ 04.02.2010 года, в которой одной из основных характеристик новой школы провозглашена идея «Новая школа – для всех», обязывает всю систему образования создавать условия для практической реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), детей – инвалидов. Каким же образом реализуется данная инициатива в общеобразовательной школе?

Целью статьи является рассмотрение организации учебного процесса в рамках инклюзивного

образования в общеобразовательной школе на примере муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6 станицы Тбилисской Краснодарского края (далее – МБОУ «СОШ №6»).

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных литературных источников позволяет нам установить, что цель и смысл инклюзивного образования детей в общеобразовательной школе – это полноценное развитие, а также самореализация детей, имеющих те или иные нарушения. Также, на основе «Положения по организации инклюзивного образования» мы ознакомились с общими аспектами документа, организацией инклюзивного образования и обязательной документацией по данной проблеме.

Достаточно долгое время система образования четко разделяла детей на обычных и инвалидов, которые практически не могли получить образование и воплотить в жизнь свои возможности, их не принимали многие учреждения, где обучаются нормальные дети. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями развития должны иметь такие же возможности, как и другие дети. Исходя из этого, появилась необходимость создания и внедрения такого обучения, которое будет создавать им подходящие условия обучения – так возникла идея, которая носит название «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями [3]. То есть, в наше время инклюзивное образование – это, на наш взгляд, главное направление развития общего образования, и его с полным правом, в Российской Федерации, можно определить, как одним из приоритетов государственной образовательной политики. В основе инклюзивного образования заложена идея, исключающая попытку любой дискриминации детей. Инклюзивный подход заключается в понимании различных образовательных потребностей ребенка, а также в предоставлении услуг с опорой на эти потребности.

Права детей на получение образования, ориентированного на индивидуальные потребности, и в том числе учитывается право детей с ОВЗ в развитии обучаться в массовых общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками признаны международными стандартами прав человека:

- Всеобщей декларацией прав человека;
- Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам;
- Европейской социальной хартией;
- Декларацией о правах умственно отсталых лиц и другими документами.

На сегодняшний момент стоит задача организации всесторонней поддержки детей, а именно создание «безбарьерной» образовательной среды. Основным критерием такой образовательной среды является ее доступность для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Школы, которые обеспечивают сопровождение таких детей, должны учитывать общепедагогические требования к оборудованию и оснащению, служащие решением проблем и трудностей социализации детей данной категории. Социальная среда в общеобразовательных учреждениях должна учитывать уровень развития, на котором находится современная жизнедеятельность общества, и отвечать ее требованиям. В особенности это затрагивает техническое оснащение всех сфер жизни ребенка: осуществление бытовых нужд, формирование социальной компетентности, социальной активности и жизнестойчивости ребенка.

Основная цель инклюзивного образования состоит в том, что каждый ребенок имеет право на получение равного образования. При этом оно охватывает глубокие социальные аспекты жизни общеобразовательной школы: создавая моральную среду, материальную и педагогическую среду, которая адаптируется к образовательным потребностям любого ребенка, которую можно обеспечить только благодаря тесному сотрудничеству с родителями, в тесном и сплоченном взаимодействии всех участников процесса образования.

Инклюзия позволяет раскрыть каждого ученика с помощью образовательной программы, которая трудна, но соответствует его возможностям и способностям. Инклюзия берет во внимание потребности, так же как и специальные условия, и поддержку, в которых нуждаются ученик и учителя для достижения совместного успеха. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важной частью коллектива, ведь это дает особому ребенку уверенность и силы, а также развивает в одноклассниках такие качества как отзывчивость и понимание. Ученика с ограниченными возможностями должны поддерживать сверстники и другие члены школьного коллектива, тем самым удовлетворяя его специальные образовательные потребности, которые присущи только ему. Учреждения общего образования должны действовать, руководствуясь убеждениями, что разница между людьми – это обычное явление, и что процесс обучения должен подстраиваться под нужды ребенка, а не ребенок подстраиваться под темп и характеристики обучения.

Таким образом, образование детей с ОВЗ, детей-инвалидов может осуществляться через 3 модели.

Полная инклюзия – занятия детей-инвалидов, детей ОВЗ осуществляются вместе со здоровыми сверстниками. В этом случае составляются индивидуальные учебные планы, которые могут идти как вразрез, так и наряду с учебным планом соответствующего класса.

Во второй модели, частичной инклюзии, дети-инвалиды, дети ОВЗ совмещают обучение на дому с посещением школы согласно индивидуальному плану.

И, наконец, третья модель – внеурочная инклюзия. В данном случае дети-инвалиды (инвалиды) проходят обучение только в домашних условиях. При этом при реализации всех трех моделей допускается посещение кружков, клубов, внеклассных общешкольных мероприятий.

Из всех перечисленных моделей на базе МБОУ «СОШ №6» находят место все 3 модели.

Гусева С.В. в своем исследовании отмечает, что вышеуказанные модели базируются на следующих принципах инклюзивного образования [2]:

- по отношению к ребенку с ОВЗ – обучающемуся общеобразовательного учреждения: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения, должен быть адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – обучающимся инклюзивного класса: триединство ориентиров - на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

- по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса:

- принятие и учет различий, индивидуального своеобразия обучающихся;

- создание ситуации успеха для всех учеников;

- баланс коллективного и индивидуального в воспитательно-образовательном процессе;

- компромисс между общим и специальным в обучении;

- создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

- по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ:

- адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса;

- 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 воспитательно-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 общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства;

- поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

Анализ организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ «СОШ №6» ст. Тбилисской определяет актуальность и обоснованность разработки и реализации программы по созданию модели инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

В настоящее время в МБОУ «СОШ №6» ст. Тбилисской созданы необходимые материально-технические условия для обучения детей с ОВЗ и проводятся мероприятия направленные на организацию инклюзивного образования по следующим направлениям деятельности:

1. Осуществляется повышение квалификации педагогов.

2. Идет процесс материально – технического и организационного обеспечения (оборудованы пандусы, запасный выход, рабочее место для детей-инвалидов в классном кабинете, спортивный зал, туалетные комнаты, на кабинетах установлены таблички Брайля, закуплены учебники для детей с нарушением интеллекта).

3. Развиваются формы интегрированного обучения (создана рабочая группа педагогов по разработке методических рекомендаций, разработана АООП, заключены договоры с родителями детей ОВЗ по предоставлению педагогических услуг).

4. Создается система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов.

Выводы. Таким образом, следует отметить, что внедрение и организация инклюзивного образования в МБОУ «СОШ №6» ст. Тбилисской только начинает формироваться и находится на этапе апробации. Так как в российском государстве данный процесс находится в самом начале своего пути, но главное достижение состоит в том, что лица с ограниченными возможностями здоровья являются полноценными членами общества и имеют равные права на получение образования.

Аннотация. В данной статье рассмотрению подлежит организация процесса обучения детей-инвалидов в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» на примере одной из школ Краснодарского края.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-инвалиды, учебный процесс, общеобразовательная школа.

Annotation. In this article the organization of process of training of disabled children within realization of a national educational initiative "Our new school" on the example of one of schools of Krasnodar Krai is subject to consideration.

Keywords: inclusive education, disabled children, educational process, comprehensive school.

Литература:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. - М., 2011.

2. Гусева С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации [Электронный ресурс] / С.В. Гусева. – Режим доступа: www.valeocentre.ru.

3. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012.

ISSN 1829 - 4294

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ УЛУЧШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Мурадян Светлана Сергеевна

кандидат педагогических наук

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии

Армянского государственного педагогического университета

имени Хачатуря Абовяна

Вице Президент в компании «Healthcare & Biological Sciences Research Association»

г.Ереван, Республика Армения

Постановка проблемы. Воздействие неблагоприятных экзогенных и эндогенных факторов приводит к увеличению популяции детей, имеющих нарушение слуха; серьезные изменения в областях научных знаний, наиболее тесно связанных с сурдопедагогикой, оказывают непосредственное влияние на ее развитие; решение проблем у детей с нарушением развития в последние годы все в большей степени происходит на государственном уровне, что также инициирует появление новых научных разработок, программ, средств и методов воздействия в том числе и в области сурдопедагогики [5 с. 1].

Нарушение слуха является серьезной проблемой, как для ребенка, так и для его родителей. Тяжело смириться с тем, что маленький человек на все жизнь будет лишен возможности воспринимать разнообразный мир звуков. Потеря слуха отрицательно влияет на развитие у детей речи, познавательной, коммуникативной, интеллектуальной и других видов деятельности. Однако сегодня интенсивно разрабатываются методы раннего (с первых дней жизни) выявления детей с нарушенным слухом.

В Армении уже больше десяти лет успешно реализуется программа аудиологического неонатального скрининга, что дает большую возможность специалистам на ранних стадиях диагностировать различные нарушения слуха, в частности глухоту. Однако, несмотря на значительные достижения в области ранней диагностики нарушенной слуховой функции, некоторое количество детей с нарушенным слухом выявляются лишь в конце раннего возраста – к двум – трем годам и позже, что в большинстве случаев имеет негативное влияние на развитие коммуникативных способностей посредством устной речи. Именно в этом возрасте в большинстве случаев дети начинают получать целенаправленную коррекционную помощь в учреждениях здравоохранения, образования и в семье [1, с. 137].

В связи с сказанным сегодня серьезной задачей остается отсутствие учебных дидактических материалов, именно специальных учебников, которые отрицательно влияют на обучение детей с нарушением слуха, как в специальных школах так и в инклюзивном образовании.

Цель статьи изучить и разработать средства и методы улучшения инклюзивного образования у детей с нарушением слуха.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных литературных источников позволил предположить, что существуют различные средства и методы обучения и развития детей с нарушениями слуха (устные методы, системы с последовательным использованием различных речевых средств, верботональный метод, билингвистическая система и др.). До сих пор идут споры о том, как надо учить детей с нарушением слуха и как с ним общаться. Каждый из методов, в силу особенностей развития этих детей, предусматривает обязательное использование наглядного дидактического материала, поскольку у ребенка с недостатками слуха преобладает зрительное восприятие, ему необходимо для развития словарного запаса иметь огромное количество картинок (чтобы повторять и закреплять новые знания, он должен постоянно видеть их перед глазами)

[3, с. 3-5].

Разнообразие детей с нарушенным слухом требует применения разных методов, приемов и организационных форм воспитания и обучения. В настоящее время обучение и воспитание детей с нарушениями слуха осуществляется в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях и школах; в учреждениях дополнительного образования (психолого-педагогические центры); в общеобразовательных учреждениях (интегрированное / инклюзивное обучение). Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха составляют общедидактические и специальные принципы и методы [2, с. 99-107].

Педагогический процесс отличается иным содержанием, направленным на восполнение пробелов развития, сказывающихся на усвоении основ наук, он специфичен по используемым средствам и методам, ориентирующимся на наличие ребенка возможности компенсации.

Бедность речевого запаса, искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывает отпечаток на ход развития познавательной деятельности. Это, в свою очередь, оказывает обратное отрицательное влияние на все компоненты языка в процессе их функционирования в речевой деятельности [4 с. 137].

При поступлении в школу слабослышащие дети часто обнаруживают следующие нарушения речи:

1. недостатки произношения;
2. ограниченный запас слов;
3. недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;
4. неточное понимание и неправильное употребление слов;
5. недостатки грамматического строя речи;
6. неправильное построение предложения;
7. неправильное согласование предложения;
8. ограниченное понимание устной речи;
9. ограниченное понимание читаемого текста.

В связи с выше изложенным разработанное нами примерное руководство по обучению детей с нарушением слуха обусловлено отсутствием специализированным дидактическим материалом, необходимого для обучения и развития, а также отсутствием ярких, красочных книг для детей с нарушениями слуха, и подтолкнуло нас к идее создания такой книги. Предложенное нами методическое пособие призвано решать следующие недостатки. Это – попытка собрать воедино весь материал, который использовался в процессе занятий с самого раннего возраста, для занятий дома (включая разные средства и методы, наглядные материалы, упражнения на развитие внимания, памяти, мышления, логики, моторики, изобразительной деятельности, координации движений и др.).

Все эти средства обычно используются в сочетании со словесными средствами обучения. Учебник способствует ознакомлению с окружающим миром, обогащению словарного запаса, развитию высших психических функций, эстетическому воспитанию, созданию связи между изображением слова и жестом, дактильное обучение слов и т. д.

Во время обучения по учебнику дети усваивают армянский алфавит, соответствующую дактилологию букв, название (устная форма, дактилология, жестовая речь) предметов из окружающей среды, простые действия (играть, читать, писать, кушать, спать и т. д.), названия животных, профессий, фруктов и овощей и т. д.

В связи с этим в учебный процесс по учебнику включаются: работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухозрительную основу с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности); специальные занятия по технике речи, формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений; работа по развитию и использованию остаточного слуха. Кроме того имелось в виду значительна роль наглядных средств (сюжетных картин, макетов, дидактических пособий) в связи с тем, что они должны не столько иллюстрировать учебный материал, сколько наглядно раскрывать его содержание. Особо подчеркнута наглядно-действенные средства и приемы, которые используются во время обучения, помогающие формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном, а затем и на отвлеченном уровне обобщений, К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима.

Учитывая тот факт, как часто дети стараются писать в учебниках, нас подтолкнуло к решению этой задачи. Именно поэтому разработанное нами методическое пособие представляет собой книгу – тетрадь, где каждый ученик свободно может работать в ней. Во время экспериментального исследования дети обучающиеся в общеобразовательных учреждениях (интегрированное / инклюзивное обучение) первого класса с большим удовольствием участвовали на занятиях. Что и подтверждает эффективность и актуальность нашей работы.

Выводы. В результате проведенного исследования были представлены и обоснованы современные средства и методы по обучению детей с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения. Раскрыто значение и содержание данного материала в современных условиях, который можно рассматривать и применять в различных условиях: в школе, на дому, на занятиях, в свободное время и т.д.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в поисках и совершенствовании воздействий учебного, воспитательного процесса у детей с нарушением слуха.

Аннотация. На сегодняшний день проблемы воспитания и обучения детей с нарушением слуха приобретают все большую актуальность и детей с различными нарушениями здоровья становится больше с каждым годом. Эта тревожная тенденция предполагает создание в общих образовательных учреждениях специальных средств и методов, обеспечивающих формирование доступной среды для детей с нарушением слуха, их интеграцию в образовательную среду и социализацию, успешному усвоению практического материала. Создание средств и методов для получения инклюзивного образования детьми данной категории с учетом их индивидуальных особенностей рассматриваются в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с нарушением слуха.

Annotation. To date, the problems of education and training of children with hearing disorders are becoming increasingly important and children with various health disorders are becoming more every year. This alarming trend presupposes the establishment in the general educational institutions of special means and methods that ensure the formation of an accessible environment for children with hearing disorders, their integration into the educational environment and socialization, and the successful assimilation of practical material. The creation of tools and methods for obtaining inclusive education by children of this category, taking into account their individual characteristics, is considered as the main task in realizing the right to education of children with hearing impairment.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, инклюзивное образование, средства и методы обучения, развитие и воспитание детей.

Keywords: children with hearing disorders, inclusive education, means and methods of teaching, development and education of children.

Литература:

1. Инклюзивное образование: Современные проблемы и перспективы / Международная научно – практическая конференция. – Армения, 2015. – 408 с.
2. Королева И. В., Янн П. А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 163-190.
3. Корсун С. В., Гинзберг И. А. Азбука для неслышащего малыша. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2005.- 127 с.
4. Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.- С. 70-164.
5. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха. [Электронный ресурс]. URL:http://defectus.ru/load/kabinet_defektologa/psikhologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie/integrirrovannoe_obuchenie_detej_s_narusheniem_slukha_respublika_bielarus/7-1-0-95

УДК 37

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Моцовкина Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социально-педагогических технологий и
педагогике девиантного поведения
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта

Постановка проблемы. В современных социально-экономических условиях проблема подготовки компетентного специалиста в области инклюзивного образования обусловлена современной ситуацией развития общества, для которой характерно обновление всех социальных институтов и систем. Активные интеграционные процессы в области высшего образования, внедрение стандартов нового поколения в системе образования, повышения качества подготовки конкурентоспособных специалистов обуславливают актуальность современной подготовки отечественных кадров для работы в инклюзивном пространстве.

Изложение основного материала исследования. Подготовка профессиональных кадров нового формата, владеющих системными научными знаниями по проблемам инклюзивного образования, умеющих корректно применять их на практике, способных к разработке новых программ и технологий инклюзивного образования, руководствующихся гуманистическими представлениями о работе с детьми с ОВЗ и их семьями.

Рассматривая проблему инклюзивного образования, которую затрагивают многие ученые, отметим, что под инклюзивным образованием понимают обучение в совместной образовательной среде детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, посредством обеспечения детям с ограниченными возможностями здоровья условий обучения и социальной

адаптации, не снижающих в целом уровень образования для детей, не имеющих таких ограничений. При этом выделяются полная инклюзия и частичная инклюзия.

Инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, освещается сущность и компонентный состав профессиональной компетентности.

На основе анализа трудов ученых по проблеме подготовки компетентного специалиста (В. А. Козырева, С. А. Писарева, А. П. Тряпицыной, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова и др.) определили, что под профессиональной компетентностью специалиста понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1].

Учитывая, что специалисты: учителя, тьюторы, логопеды, дефектологи, социальные педагоги и др. при работе в инклюзивном пространстве испытывают определенные сложности, можно говорить о том, что немаловажным фактором является психологическая готовность работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ.

По мнению О.М. Краснорядцевой психологическая готовность к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

В работе Одинцовой Л.А. и Завицкой С.В. встречается следующее определение психологической готовности: «Психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения» [3].

Кузьмина Н. В. считает, что психологическая готовность специалиста в области инклюзивного образования характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники.

Основу подготовки компетентного специалиста в области инклюзивного образования составляет государственный образовательный стандарт высшего образования, включающий формирование подготовки обучающихся к профессиональной деятельности на основе идеи личностно-ориентированной подготовки [2].

Введение в 2016 году ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью предъявляет новые требования к специалистам.

Содержанием подготовки специалиста в инклюзивном пространстве будут являться следующие критерии:

- приобретение навыков работы на современном специализированном оборудовании с использованием ассистивных технологий;
- формирование умений разработки адаптированных образовательных программ (АОП);
- использование адаптивных методов и приемов психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики;
- проведение научно-исследовательской работы по разработке индивидуальных образовательных, коррекционных программ для детей с ОВЗ;
- активное использование инновационных технологий и проектной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с инвалидностью и ОВЗ;
- получение знаний о специфике сопровождения детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра
- навыки работы в специализированных лабораториях: сенсорной комнате, психологическом кабинете с использованием современного оборудования по работе с детьми с нарушениями слуха, зрения.

Профессиональная компетентность специалиста при работе в инклюзивном пространстве предполагает:

1. Знания в области психолого-педагогических особенностей и закономерностей возрастных особенностей ребенка, находящегося в условиях инклюзивной среды.
3. Умение проектировать учебный процесс для совместного обучения.
4. Создание коррекционно-развивающей среды в условиях общеобразовательного пространства.
5. Реализация различных способов взаимодействия между всеми субъектами этого процесса.
6. Умение разрабатывать адаптированные учебные материалы.

7. Осуществление профессионального самообразования по вопросам образования детей с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

8. Постоянное самосовершенствование, повышение квалификации или переподготовки, согласно современным требованиям.

9. Использование в своей профессиональной деятельности интерактивных форм и методов при работе в инклюзивной среде.

10. Проведение исследований в области инклюзивного образования, с целью приобретения профессиональных компетенций.

Выводы. Таким образом, подготовка компетентного специалиста в области инклюзивного образования является актуальной. профессиональный стандарт высшего образования диктует условия формирования компетенций в области инклюзивного образования. Для полноценной организации профессиональной деятельности кроме специфического содержания необходимо, использовать технологии, ориентированные не только на творческое развитие профессиональной компетентности специалистов, но и психологический компонент профессиональной готовности в системе инклюзивного образования.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-практические аспекты подготовки компетентного специалиста в области инклюзивного образования в современных условиях, анализируется содержание подготовки и организация профессиональной переподготовки кадров.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специалист, компетентность.

Annotation. The article deals with the theoretical and practical aspects of training a competent specialist in the field of inclusive education in modern conditions, analyzes the content of training and the organization of professional retraining of personnel.

Keywords: inclusive education, specialist, competence.

Литература:

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф.

2. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Издво РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

3. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография / Е. А. Власова. - Балашов: Николаев, 2008. – 116 с.

4. Одинцова Л. А., Завицкая С. В. Реализация профессиональной подготовки учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. – Белгород: Изд-во БГПУ, 2000. – 168 с. 16. Поташник, М. М. Понятие «качество образования» // Нар. образование. – 1999. – №7-8.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗВУКОВОГО И ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Мазеева Александра Владимировна

студентка группы З-С(Д)О-5-13

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Научный руководитель: Андрусёва Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Качество сформированности у младших школьников с задержкой психического развития общеучебных умений и навыков, уровень речевых способностей данной категории учащихся, развитие их письменной речи зависят непосредственно от степени овладения ими процессом письма. Поэтому особое значение приобретает система начального становления, развития и совершенствования у учащихся с задержкой психического развития навыков письма, которая основывается на природосоответствующих принципах, оптимальных методах и целесообразных приемах работы в условиях специальной (коррекционной) школы и в условиях инклюзивного образования.

Цель статьи: рассмотреть особенности использования звукового и звукобуквенного анализа, приемы оптимизирующие процесс обучения письму учащихся с задержкой психического развития.

Изложение основного материала исследования. Письмо является сложной формой речевой деятельности, многоуровневым процессом. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком письма, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной

речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня его развития.

Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, синтетичностью. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным компонентам (буквами), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется, автоматизировано и продолжается под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода фонемы в графему.

Этому предшествует сложная деятельность, которая является основой конечного этапа усвоения навыка письма. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включая большое количество операций. У взрослого человека они имеют сокращенный, свернутый характер. По мере овладения письмом эти операции производятся в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определены операции письма. Начинается оно с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на время информацию, передать ее другому лицу и т.д. [6].

Основным методом обучения письму является – аналитико-синтетический метод, который был разработан в XIX веке в Западной Европе Ф. Дистервегом, К. Фогелем, а в России – К. Д. Ушинским. Операциями этого метода являются анализ и синтез во время письма: звуковой анализ и синтез, а также зрительное аналитическое восприятие графемы, разложение ее на элементы и синтез элементов во время целостного изображения графемы, сочетаний букв в слоги и в слова. Именно поэтому Н. Г. Агаркова называет это методом поэлементно-целостного письма [1, с. 16]. Обучение письму с помощью данного метода помогает формировать у детей слуховые и зрительно-двигательные образы письменных букв и навык письма в целом.

Одной из самых сложных операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, нужно определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отделена от всех, особенно от графически сходных. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Первокласснику с задержкой психического развития достаточно сложно проанализировать и сравнить буквы.

Следующей является моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением осуществляется кинестетический контроль. При написании букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, прочтением написанного.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, их правильного произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

У детей с задержкой психического развития чаще всего данные функции характеризуются определенными нарушениями, что в свою очередь может вызвать нарушение процесса овладения письмом данной категории детей.

У детей с задержкой психического развития отмечают несформированность многих высших психических функций участвующих в акте письма: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительных дифференциаций звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройств памяти, внимания, сукцессивных (последовательных способов обработки информации) и симультивных (обработка информации путем целостного анализа) процессов, эмоционально-волевой сферы.

В изучении механизмов нарушений письма у детей с задержкой психического развития опираются на комплексный подход, который охватывает клинический, психологический, психолингвистический, психофизиологический и методический аспекты.

Как отмечает Е. Ф. Соболевич, с позиции клинического и клинко-психологического подходов нарушение письма у детей с задержкой психического развития рассматривают не как самостоятельное нарушение, а как один из симптомов, которые входят в комплекс нарушений, присущих детям с задержкой психического развития, олигофренией (А. Раттер, В. Ковалев, С. Мнухин и др.). Оно является частью сложных речевых и нервно-психических нарушений [9].

С позиции психофизиологического подхода, направленного на изучение психофизиологических механизмов процесса письма и чтения, нарушение письма (дисграфии) у данной с задержкой психического развития рассматривают как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного анализаторов (С. Ляпидевский) [6; 7].

Современное понимание письма как вида речевой деятельности требует значительно более широкого подхода к изучению особенностей обучения письму и проявлению его нарушений у детей с задержкой психического развития, не ограничиваясь клиническим и психофизиологическим (анализаторных) аспектами, которые недостаточно учитывают сложную психологическую структуру письменной речи.

Психолингвистический аспект изучения этих нарушений рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения речевого высказывания (А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия) [5; 6].

Самыми современными аспектами изучения особенностей обучения письму и его нарушения, которые получили распространение благодаря однозначной связи между недостатком письма и его коррекцией, являются психолого-логопедический и психолингвистический аспекты.

Психолого-логопедический и психолингвистический аспекты соотносят наличие нарушений письма у детей с задержкой психического развития с несформированностью высших психических функций (речевых и неречевых), а также тех или иных операций письма (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак, Е. Ф. Собонович) [2; 3; 4; 9].

Понимание того, что письмо является видом речевой деятельности и формируется на основе развития устной речи, и того, что чаще всего у детей с задержкой психического развития при обучении письму проявляются определенные нарушения, связанные с недостаточностью тех или иных сторон их речевого развития, определяет необходимость изучения анализа взаимосвязи недостаточности речевого развития с особенностями других психических процессов у детей с задержкой психического развития.

С точки зрения психолого-логопедического и лингвистического подходов, нарушение письма у детей с задержкой психического развития следует рассматривать, прежде всего, как специфическое речевое нарушение, которое требует специальных психолого-педагогических методов и приемов коррекции.

Особое внимание среди методов и приемов, используемых в процессе обучения письму учащихся с задержкой психического развития, отводится наиболее эффективным приемами обучения грамотному письму – звуковому и звукобуквенному анализу [4].

Эти приемы способствуют осознанию последовательности звуков в слове, установлению правильных соотношений между звуками и буквами.

Следует четко различать эти два приема. Звуковой анализ проводится только на уровне звуков: дети воспринимают на слух произнесенное учителем слово, сами произносят его (артикулирование помогает четко различать звуки, устанавливая их последовательность). Ученики называют количество слогов, определяют звуковой состав, последовательно произносят звуки, из которых состоит слово, определяют, какие из них гласные, а какие согласные, анализируют согласные по твердости-мягкости, глухости-звонкости.

Звукобуквенный анализ следует также проводить со словами, воспринимаемыми на слух, а затем произнесенными учениками самостоятельно.

Если во время звукового анализа учащиеся занимаются установлением составляющей звукового строения слова, то во время звукобуквенного анализа они должны, помимо звуков, называть и буквы, которыми они обозначаются. Проводя такой анализ, следует добиваться, чтобы дети не смешивали названия звуков и букв (звук [с], буква «с»), не произносили мягкие согласные как твердые (в слове лес первый звук [л] – мягкий. Правильно: в слове лес первый звук мягкий – [л']).

Звуковой и звукобуквенный анализы могут проводиться как устно, так и письменно. Можно проводить как полный анализ слова, так и частичный. Цель каждого из видов анализа отличается. Если на уроке рассматривается тема «Гласные и согласные звуки русского языка», то естественно, что здесь необходимым является полный звуковой анализ слова. Последовательность его проведения можно проследить на примере звукового анализа слова яблоня:

Я-бло-ня – 3 слога.

Звуки: [й], [а], [б], [л], [о], [н'], [а].

Гласные: [а], [о], [а].

Согласные: [й], [б], [л], [н'].

Мягкие: [й], [н']; остальные – твердые.

Глухие: нет.

Звонкие: [й], [б], [л], [н'].

В практике начального обучения письму длительное время рекомендовалось во время звукобуквенного анализа определять количество звуков и букв. Однако наблюдения показали, что такое задание имеет смысл лишь в случае, когда есть расхождение между количеством звуков и букв: в слове яблоня 7 звуков и 6 букв.

Во время изучения темы «Твердые и мягкие согласные звуки» в специальной (коррекционной) школе наряду с полным анализом слова может использоваться частичный анализ (ученики называют согласные или только твердые, или только мягкие). Частичный звуковой анализ имеет целью акцентировать внимание учащихся с задержкой психического развития только на каких-то отдельных звуках, что является предметом специального (коррекционного) обучения, например, с целью совершенствования произношения. В таком случае внимание учащихся сосредотачивается на литературной норме.

Для устранения неправильного произношения слов целесообразно прибегнуть к частичному анализу, указать на неправомерность употребления звука, после чего поправлять детей в произнесении слогов и слов.

Полезным для усвоения литературного произношения будет заучивание скороговорок.

Отклонения от литературных норм всегда должны быть в центре внимания учителя, поскольку

неправильное произношение приводит к многочисленным графическим и орфографическим ошибкам.

Звукобуквенный анализ слова имеет несколько других задач. Основная из них – выработка умений правильно (без пропусков) обозначать звуки в воспринятых на слух словах, общепринятыми в этом языке буквенными знаками.

Во время звукобуквенного анализа следует «идти» от звука к букве, а не наоборот, как это иногда случается в практике, ведь звук является первичным, а буква – вторичной и употребляется в зависимости от звука. Последовательность проведения звукобуквенного анализа слова такова:

1. Произнеси слово по слогам. Составь звуковую модель слова.
2. Назови в нем количество слогов, определи звуковой состав.
3. Произнеси последовательно звуки, из которых состоит слово.
4. Назови гласные и согласные, согласные мягкие и твердые (в случае необходимости – звонкие и глухие).
5. Запиши слово, называя буквы, которыми обозначаются звуки в слове, указывая на особенность употребления букв.

Например: в слове яблоня звуки [йа] передает буква я, мягкость звука [н'] перед [а] обозначается буквами н, я.

Полный звукобуквенный анализ целесообразно использовать лишь на этапе, когда у учащихся с задержкой психического развития формируется осознание соотношения между звуком и буквой.

Программа специальной (коррекционной) школы не требует письменного выполнения полного звукобуквенного анализа.

На письме можно ограничиться составлением звуковой модели слова. Например, слово яблоня будет иметь такую звуковую модель:

= ● — — ● = ●

Слово обувь будет иметь такую звуковую схему (модель):

● — ● = □

В процессе обучения различению звуков и букв можно прибегать к элементарной фонетической транскрипции: [л' и с], [й а б л о н' а], объяснив перед этим, как обозначается мягкость согласных.

Во время изучения орфографического материала целесообразно использовать более экономный, с точки зрения затраченного времени, частичный звукобуквенный анализ, направленный на осознание соотношения между особенностью звуков и принятыми в русском языке правилами их обозначения на письме. Например, правило употребления мягкого знака станет понятным учащимся лишь тогда, когда они осознают звуковую ситуацию, а это возможно только на основе проведения частичного звукобуквенного анализа.

Выводы: Звуковой и звукобуквенный анализы требуют умений логично и доказательно строить высказывания. Поэтому, обучая, как проводить такие виды работы, учителю следует обязательно давать образец ответа, записанный на плакате или на доске.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования звукового и звукобуквенного анализа, как приема оптимизирующего процесс аналитико-синтетического метода обучения письму учащихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, обучение письму, звуковой и звукобуквенный анализ

Annotation. The article deals with the peculiarities of the use of sound and sound-letter analysis as a method of optimizing the process of analytical and synthetic method of teaching writing students with mental retardation.

Keywords: children with mental retardation, learning to write, sound and sound-letter analysis.

Литература:

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 15-17.
2. Коноплята С. Ю., Сак Т. В. Логопсихология: навч. посіб. / С. Ю. Коноплята, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 239 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 277 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева.– М.: «Академия», 1999. – 234 с.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / отв. ред. А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
6. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия : учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 352 с.
7. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
8. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Д. Слобин Дж.Грин. перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева . – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.– URL: http://pedlib.ru/Books/3/0009/3_0009-9.shtml
9. Собонович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Собонович – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

УДК: 376.3

ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мозговая Татьяна Павловна

старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
г. Новосибирск

Постановка проблемы. Развитие инклюзивного образования предполагает формирование инклюзивной культуры в образовательной среде. Внедрение восстановительного подхода в практику урегулирования педагогических конфликтов с участием лиц с инвалидностью и ОВЗ как основы инклюзивной культуры требует научного обоснования и изучения.

Целью статьи является теоретическое обоснование значения восстановительного подхода как основы для формирования инклюзивной культуры в образовательной среде.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время особую актуальность приобрела проблема развития инклюзивного образования в России. Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – термин, который используется для отображения процесса обучения лиц с специальными потребностями (инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья) совместно с обучающимися с нормой здоровья. Одним из особо значимых направлений в рамках данного процесса является формирование инклюзивной культуры образовательной организации [2, с. 72]. Формирование инклюзивной культуры является основой для развития инклюзивной политики и внедрения инклюзивной практики в образовательный процесс [3, с. 16]. Понятие «инклюзивная культура» определяется как: 1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность принимаются и разделяются всеми участниками образовательного процесса; 2) часть общей культуры образовательной организации, направленная на поддержку ценностей инклюзии и повышение эффективности процесса инклюзии; 3) уникальный микроклимат доверия, толерантности и взаимопонимания, позволяющий избежать конфликтных ситуаций между всеми участниками образовательного процесса [6, с. 73-74]. Перечисленные подходы к сущности инклюзивной культуры, позволяют выделить два аспекта формирования инклюзивной культуры. Во-первых, это организация образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; создание адаптированных образовательных программ, специальных методов обучения и воспитания, учебников, учебных пособий, дидактических материалов, технических средств, формирование команды специалистов, способных реализовывать инклюзивный подход в образовании т.п. Во-вторых, это ценностно-смысловые основы инклюзивной политики и практики образовательной организации, нормы отношений между субъектами образовательного процесса, совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них, это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием ее устойчивости и бесконфликтности [7, с. 34]. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [3, с. 15-16]. Следовательно, необходимо внедрять в педагогическую работу подходы и технологии, направленные на формирование ответственного поведения, гуманистических ценностей и толерантности в образовательной среде. К числу таких подходов относится, на наш взгляд, восстановительный подход.

Восстановительный подход «возник и сформировался на Западе во второй половине XX века как альтернатива карательной системе официального правосудия при работе с конфликтами и криминальными ситуациями» [5, с. 172]. С развитием теории и практики восстановительного подхода он получил распространение не только в сфере профилактики правонарушений и преступлений, но и в сферах социальной работы и образования. Основной идеей восстановительного подхода является признание конфликта и его последствий вредом, причиненным конкретному лицу. Восстановительный подход как стратегия работы с конфликтами предполагает восстановление прерванных социальных связей через создание условий для разрешения конфликтной (криминальной, трудной жизненной) ситуации через взаимопонимание и осуществление восстановительных действий самими участниками этой ситуации при содействии независимого посредника. Применительно к условиям образовательной среды цель работы специалистов в рамках восстановительного подхода – это восстановление психолого-педагогического и социокультурного пространства, в котором социализируется обучающийся. Актуальность внедрения восстановительного подхода в образовательный процесс как основы для формирования инклюзивной культуры обусловлена, прежде всего, теми социально-психологическими трудностями включенного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ, которые порождают непонимание и конфликтные ситуации с их участием. С одной стороны, большинство обучающихся с инвалидностью и ОВЗ отличается низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии должного интереса к заданиям, в плохой сосредоточенности, медлительности, безучастии, безразличии. Для обучающихся с «особенностями» характерны отклонения эмоционально-волевой сферы, которые могут проявляться в

повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности или, напротив, в виде заторможенности, застенчивости, робости [1, с. 23]. Социально-психологическая незрелость, наивность суждений, слабая ориентированность в бытовых и практических вопросах лиц с инвалидностью и ОВЗ приводит к трудностям социальной адаптации и увеличению конфликтных ситуаций с другими обучающимися, педагогами, родителями. С другой стороны, педагогические конфликты с участием лиц с инвалидностью и ОВЗ возникают в результате неготовности других участников образовательного процесса к взаимодействию с ними и несформированности в образовательном пространстве таких общечеловеческих ценностей, как: взаимное уважение, толерантность, предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, желание помогать людям. Негативные установки здоровых обучающихся, педагогов, родителей в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ, отказ от контактов с ними в ряде случаев объясняются дефицитом знаний об особенностях людей, имеющих те или иные недостатки в развитии, и отсутствием опыта общения с ними. Противоречия, возникающие в образовательной среде в результате проявления вышеперечисленных проблем инклюзивного обучения, чаще всего, приводят к различным конфликтам, грамотное урегулирование которых на основе восстановительного подхода, способствует не только снятию напряжения, но и закладывает основы для формирования инклюзивной культуры.

В качестве принципиального условия применения восстановительного подхода и технологий в работе с педагогическими конфликтами выступает принятие всем коллективом образовательной организации идей и ценностей восстановительного подхода. К числу таких идей и ценностей относятся: содействие избавлению участников конфликта от сильных переживаний и эмоционального напряжения, формирование «запроса» на примирение, построение работы на основе доверия, уважения и сотрудничества сторон, что способствует формированию ответственного поведения участников конфликта в будущем. Важным аспектом реализации восстановительного подхода в образовательной среде является формирование у участников образовательных отношений способности защищать свои права и интересы ненасильственным путем. В процессе переговоров, без угрозы применения силовых мер воздействия и в спокойном состоянии участники педагогического конфликта способны найти выход из создавшейся ситуации. По результатам примирения и достижения сторонами договоренностей относительно устранения негативных последствий конфликта, согласно логике восстановительного подхода, осуществляется социально-психологическое и педагогическое сопровождение сторон конфликта силами специалистов и ближайшего социального окружения [5, с. 173]. Восстановительный подход реализуется на практике посредством восстановительных технологий (программ). Восстановительные технологии (программы) следует определять, как разновидность социальных технологий, включающих приемы и способы организации и сопровождения деятельности по урегулированию конфликтов самими сторонами, а так же формированию механизмов ответственного поведения, восстановлению разрушенных социальных отношений, а также возмещению причиненного вреда. «Разновидностями восстановительных технологий (программ) являются «восстановительная медиация», «программа примирения в семье», «круг заботы», «школьная конференция», «семейная конференция» и др.» [5, с. 173]. Анализ теории и методики реализации восстановительных технологий показал, что они могут с успехом применяться для решения педагогических конфликтов, в том числе с участием лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Важным аспектом внедрения восстановительного подхода в образовательное пространство является нормативно-организационное оформление и методическое сопровождение практики его реализации. Зарубежный и отечественный опыт показывает, что наиболее удачным вариантом решения указанной проблемы является создание служб примирения. Под «службой примирения» следует понимать команду, в состав которой входят как педагоги (преподаватели, школьный психолог, социальный педагог), так и обучающиеся, реализующие восстановительные технологии (практики) и внедряющие ценности восстановительного подхода в культуру образовательной организации [4, с. 53]. Деятельность этой команды организационно встраивается в структуру образовательной организации посредством нормативного закрепления ее статуса как специализированного подразделения. В России по инициативе и при поддержке МОО Центра «Судебно-правовая реформа» службы примирения «созданы и успешно функционируют на базе общеобразовательных организаций в ряде городов: Москве, Великом Новгороде, Петрозаводске, Перми, Лысьве, Волгограде, Томске, Тюмени, Урае, Новосибирске» [5, с. 174]. Описание опыта деятельности служб примирения в различных регионах показывает, что случаи урегулирования педагогических конфликтов с участием лиц с инвалидностью и ОВЗ являются довольно распространенной практикой. При этом работа специалистов зачастую связана не столько с разрешением возникшего противоречия между участниками конфликта, сколько с восстановлением (формированием) атмосферы толерантности и взаимопонимания в инклюзивной образовательной среде.

При содействии служб примирения удается разрешать такие ситуации как: пропуски занятий без уважительных причин, правонарушения, конфликты между обучающимися, конфликты между педагогами и обучающимися, конфликты между педагогами и родителями, буллинг в коллективе обучающихся и др. При этом главными участниками процедуры разрешения конфликта являются сами стороны конфликта, которые не просто учатся разрешать противоречия, но и усваивают принципы и ценности восстановительного подхода, внося вклад в формирование восстановительной культуры в

образовательной организации. Безусловно, что в условиях инклюзии, при разрешении педагогических конфликтов с участием лиц с инвалидностью и ОВЗ этот процесс приобретает решающее значение для формирования инклюзивной культуры.

Выводы. Подводя итог теоретическому осмыслению поставленной проблемы, можно констатировать, что ценности восстановительного подхода являются фундаментальными для формирования и развития инклюзивной культуры в образовательной среде.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме определения восстановительного подхода как основы для формирования инклюзивной культуры образовательной организации посредством урегулирования педагогических конфликтов с участием лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на основе принципов и ценностей восстановительного подхода.

Ключевые слова: восстановительный подход, инклюзивная культура, педагогический конфликт.

Annotation. The article is devoted to the topical problem of explication the restorative approach as a basis for the development of an inclusive culture in the educational organization. According to approach stakeholders in the field of education are evolved in the resolving the pedagogical conflicts on a collaborative basis.

Keywords: restorative approach, inclusive culture, pedagogical conflict.

Литература:

1. Албегова И. Ф. Особенности социальной адаптации инвалидов // Вестник социальной работы. 2003. № 2 (7). С. 22-27.
2. Алёхина С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78.
3. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.
4. Коновалов А. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство // под общей редакцией Л.М. Карнозовой – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 269 с.
5. Мозговая Т. П. Восстановительный подход в работе с педагогическими конфликтами. // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Минск, 19-20 октября 2017 г./ редкол.: О.А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. С. 171-175.
6. Сигал Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73-79. [Электронный ресурс]. URL: <http://books.google.ru>
7. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31–35.

УДК 159.923.2

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Маюрова Галина Михайловна

магистрант 2 курс

ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Научный руководитель: Вареца Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Постановка проблемы. В современных условиях особое внимание практических психологов уделено формированию психологического здоровья, которое можно считать необходимым условием для полноценного функционирования и развития человека, особенно с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С одной стороны, психологическое здоровье будет создавать условия, которые помогут человеку адекватно выполнять свои возрастные, социальные и культурные роли, с другой стороны, оно дает возможность человеку обеспечить непрерывное развитие в течение всей его жизни.

Целью статьи является рассмотреть приемы развития личностной саморегуляции у младших школьников с ОВЗ. Повышение уровня сформированности личностной саморегуляции является

основой психологического здоровья детей с ОВЗ, что подразумевает принятие самого себя и признание ценности и уникальности окружающих людей.

Изложение основного материала исследования. Ученые рассматривают психологическое здоровье как состояние душевного благополучия (комфорта), адекватное отношение к окружающему миру, отсутствие болезненных психических явлений (фобий, неврозов). [5] Выделяют характеристики психологически здорового человека, в которые входят: спонтанность и творчество, жизнерадостность и веселость, открытость и познание себя и окружающего мира не только разумом, но и чувствами, интуицией. Такой человек готов возложить ответственность за свою жизнь на самого себя и может извлекать уроки из трудных жизненных ситуаций. Жизнь человека наполняется смыслом, который может и не осознаваться. Человек постоянно развивается сам и помогает развиваться другим людям. Говоря о жизненном пути, можно отметить, что он бывает достаточно трудным, а у некоторых людей – довольно тяжелым, например, инвалидность, потери и т.д., но человек имеет механизмы адаптации к условиям жизни, которые быстро изменяются.

Выделяют критерии психологического здоровья [5]:

- позитивное самоощущение (позитивный эмоциональный фон настроения);
- высокий уровень развития рефлексии;
- успешное прохождение возрастных кризисов;
- механизмы адаптации к социуму (умения приспосабливаться к изменяющимся условиям).

Особое внимание к развитию психологического здоровья необходимо у людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), у которых нарушены приспособительные механизмы.

Ученые, рассматривая психологически здорового человека, в качестве центральной характеристики выделяют саморегуляцию, как основу механизмов приспособления к условиям среды.

Саморегуляция выступает характеристикой, которая связывает между собой различные структурные компоненты личности и индивидуальности, и определяется Е.Б. Мамоновой, как совокупность четырех подсистем [3, с. 26]:

- когнитивная, которая реализует функцию познания;
- регулятивная, которая должна обеспечивать регуляцию деятельности и поведения, включая установки или цель деятельности, характер решения и способ решения;
- аффективная, которая занимается регуляцией внутриличностных образований, включая мотивацию, рефлексию и самоконтроль;
- личностная, которая оказывает влияние на уровень развития каждой из рассмотренных подсистем, и включает группу качеств, представленных: ответственностью, осознанностью, автономностью, инициативностью, податливостью воспитательным воздействиям.

Личностная саморегуляция определяется влиянием механизмов, регулирующих отношение человека к выполненным действиям, к осуществлению деятельности в целом, это, прежде всего, динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, формирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки. Степень совершенствования процессов саморегуляции влияет на успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Так же, функциональная сформированность, динамические и содержательные характеристики процессов саморегуляции, осуществляемые субъектом активности, определяют все индивидуальные особенности поведения и деятельности.

Проявления личностных качеств важны особенно для детей с ОВЗ, так как они оказывают влияние на уровень развития других компонентов системы личностной саморегуляции. Контролируя, как сформирована личностная подсистема саморегуляции у ребенка с ОВЗ, взрослый должен организовывать условия для проявления сильных сторон личности учащегося и развития или компенсации его слабых сторон.

Приоритетом развития саморегуляции Н.А. Менчинская определяет становление у школьника процессов, которые отвечают за осознание своих возможностей, развитие мотивационной готовности к усовершенствованию деятельности. При этом, неуправляемые формы деятельности должны перейти на новый уровень - осознанный, управляемый, предполагающий активность мышления и саморегуляцию. Этот переход Н.А. Менчинская называет ведущей закономерностью возрастного развития. [3, с. 32]

Психологи, которые изучали младшей школьный возраст (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривая конец этого периода, отмечают, что способность к саморегуляции как качество личности уже должна быть сформировано. Независимо от того, что рефлексию, саморегуляцию, произвольность относят к сложным характеристикам личности, которые в этом возрасте только начинают формироваться, ученые отмечают, что основы самостоятельности закладываются в этот период. Именно младший школьный возраст является периодом, раскрывающим многие индивидуальные особенности личности в таких сферах отношений как: отношение к себе, реализуемое через дифференцированную самооценку, отношение к значимому взрослому, которое формируется через усвоение социальных и нравственных норм, отношение к сверстникам, что связано с установлением прочных дружеских контактов. Для ребенка с ОВЗ будет важным воспользоваться резервами этого возраста, найти и обеспечить такие психологические условия, которые бы максимально способствовали формированию и развитию личности ребенка. Безусловно, прежде всего, следует развивать личностную саморегуляцию, поскольку она позитивно влияет на весь

процесс личностного развития младших школьников с ОВЗ и является основой его психологического здоровья.

Рассмотрим игру, которую можно считать наиболее адаптированной для коррекционно-развивающей работы с трудностями детей с ОВЗ. В зарубежной и отечественной практической психологии рассмотрены механизмы, которые оказывают позитивное влияние игры на развитие детей, и описаны возможности ее применения в целях коррекции и терапии. О.С. Карабанова, обобщая существующие подходы, выделила на их основе психологические механизмы коррекционного воздействия игры [1, с. 95]:

1. Игра, создавая особые игровые условия, дают возможность ребенку смоделировать систему социальных отношений в наглядно-действенной форме, развивать ориентировку в них.

2. В условиях игры постепенно преодолевается познавательный и личностный эгоцентризм, что становится основой развития самосознания ребенка. Он приобретает социальные компетенции, получает свой опыт по разрешению проблемных ситуаций.

3. Наряду с игровыми, существуют партнерские отношения, которые создают в игре условия для позитивного личностного развития.

4. В игре происходит поэтапное освоение, отработка, интериоризация и усвоение адекватных способов разрешения проблемных ситуаций.

5. Осознание и вербализация своих внутренних переживаний в игре, позволяют ребенку получить возможность для осмысления проблемной ситуации и изменения отношения к ней.

6. В контексте роли ребенок вынужден подчиниться игровым правилам, что фактически является стимуляцией формирования элементов произвольной регуляции поведения и деятельности.

Таким образом, опираясь на многофункциональность игровой деятельности, можно говорить о ее комплексном воздействии на развитие личности и поведения ребенка. В применении игр должны учитываться возможности их использования в повседневной жизни детей с ОВЗ, которые имеют проблемы [1, с. 97]: развитие интереса к сверстникам; развитие умения действовать согласованно; развитие умения вступать в диалог. В играх заложены цели по работе с эмоциональным напряжением; чувством страха и тревожности; формированию адекватной самооценки ребенка.

В педагогической и психологической литературе можно найти отдельные развивающие и коррекционные игры и упражнения, а также разработанные программы по повышению самооценки, саморегуляции и других составляющих личности ребенка с ОВЗ. Приведем некоторых авторов, работы которых можно использовать при разработке коррекционных программ: Фопель К. (2003), Овчарова Р.В. (1998), Самоукина Н.В. (1992, 1996), Петрусинский В.В. (1994), Прутченков А.С. (1993), Битянова М.Р. (2002).

Еще одним ценным методом психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ является использование сказки. Ведь умело подобранные сказки и занимательные истории могут влиять на физическое, умственное и психическое развитие ребенка с ОВЗ. При работе с ребенком психологом, как правило, не используется «психологический» язык анализа, но сохраняется способность «выхода» в аналитическое пространство, которое даст понимание того, в чем нуждается ребенок и как ему это можно дать. При этом со сказкой легко работать, она может растворять и обходить многие из форм психологической защиты.

Сказкой пробуждается творческий потенциал человека, делаются доступными ресурсные состояния. Сказка может научить ребенка увидеть свою жизнь как бы со стороны, ведь срабатывает механизм идентификации - представление себя в определенной роли в определенном сюжете. Главным благотворным последствием в работе со сказкой можно считать осознание, которое дает возможность для глубокого понимания своих душевных процессов, с одной стороны, и контроля над ними, с другой.

Выделяют варианты работы со сказками [2, с. 12]:

1. работа с готовой сказкой;

2. работа со сказкой, которую сочинил ребенок или взрослый.

Эти два направления подразумевают [2, с. 16]:

- Использование сказки в качестве метафоры. Рассматривая текст и образы сказок, психолог выделяет свободные ассоциации, которые описывают личную жизнь клиента. В дальнейшем эти метафоры и ассоциации могут обсуждаться.

- Рисование. Свободные ассоциации находят свое проявление в рисунке, и в дальнейшем будет проанализирован полученный графический материал.

- Анализ поведения и мотивов действий персонажа, что отражает ценности и паттерны поведения человека.

- Сказка используется как притча-наравоучение. Метафора служит подсказкой в разрешении трудной ситуации.

- Творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание и пр.).

Сказка говорит с ребенком на доступном ему эмоциональном уровне. Поэтому сказочные персонажи могут служить для него отличным примером. Ребенок видит, как герой сказки попадает в трудные жизненные ситуации, и соотносит это со своей жизнью. В сказке показано и то, как герой преодолевает трудности, неудачи, как он добивается успеха. К ребенку приходит осознание собственных сил и возможностей, которые могут помочь ему измениться.

В арсенале психолога и социального педагога должны быть в библиотечном фонде народные и авторские сказки, басни, стихи, повести и рассказы, а так же мультфильмы и кинофильмы по сказкам. Важно не только читать или смотреть, но и обсуждать с ребенком сказочные истории, что поможет в осмыслении жизненных уроков, в поиске параллелей с реальными ситуациями. Это помогает ребенку с ОВЗ естественным путем сформировать способность осознанно действовать, видеть причинно-следственные связи между событиями. Ребенок научается размышлять о своем предназначении, исследовать собственные способности и возможности, а это формирует личностную саморегуляцию.

Выводы. Необходимо отметить важность разработки комплексной программы в системе оказания психологической помощи младшим школьникам с ОВЗ по формированию приемов саморегуляции, способной вызвать у детей потребность самоанализа. Именно на основе самоанализа происходит, прежде всего, переосмысление самооценки ребенка, что ведет к понижению личностной тревожности. Кроме того, необходимо использовать игры и упражнения на преодоление трудностей в общении, на повышение уверенности в себе, релаксационные упражнения на ослабление негативных эмоций и снятие психоэмоционального напряжения, упражнения по развитию самоконтроля, повышению самоуважения, развитию внутренней компетентности. Все это составляющие психологического здоровья младшего школьника с ОВЗ, которые позволят не испытывать страхов, когда на это нет реальных оснований; не бояться брать ответственность за свои поступки; мыслить самостоятельно.

Аннотация. В статье рассмотрены приемы развития личностной саморегуляции у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Повышение уровня сформированности личностной саморегуляции является основой психологического здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: младший школьник, психологическое здоровье, саморегуляция, игра, сказка.

Annotation. The article deals with the methods of personal self-regulation development in younger schoolchildren with disabilities. Improving the level of personal self-regulation is the basis of psychological health of children with disabilities.

Keywords: Junior high school student, psychological health, self-regulation, play, fairy tale.

Литература:

1. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков.- М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии - СПб.: Речь, 2010. - 172 с.
3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 1980. - 265 с.
4. <https://sunmag.me/sovety/03-03-2014-psikhologiya-zdorovya-psikhologicheskoe-zdorove-cheloveka.html>

УДК 378.18

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ВОЛОНТЕРСКИЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НГТУ

Мельникова Мария Сергеевна

старший преподаватель кафедры

«Социальной работы и социальной антропологии»

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск

Постановка проблемы. В современных социокультурных условиях невозможно не уделить внимания вопросу о социальной активности молодежи, и в частности студенческой молодежи в нашей стране. Социальную активность молодежи можно и необходимо рассматривать в нескольких аспектах. Это и политическая активность, и гражданская активность, и волонтерская деятельность и участие в различных рекреационных мероприятиях. Социально-активными в полной мере можно назвать и студентов/обучающихся в учреждениях для лиц с ограниченными возможностями здоровья или инклюзивных групп.

Следует отметить, что в настоящее время волонтерская деятельность и волонтерское движение в России слабо развито, и лишь небольшое количество студенческой и учащейся молодежи сегодня работает волонтерами. Обусловлено это несколькими причинами:

Во-первых, это отсутствие соответствующих норм, процедур, механизмов защиты волонтера и норм, закрепляющих решения конфликтных ситуаций;

Во-вторых, отсутствие государственных программ, стимулирующих процесс восстановления и пополнения рядов волонтеров. Привлечение волонтеров на одно мероприятие, а не создание постоянно действующих институтов/организаций, с различными направлениями деятельности;

В-третьих, отсутствие общественных и государственных институтов, и вовсе не готовых и не умеющих принимать волонтеров. Работа организаций с волонтерами не выстраивается на долгосрочную перспективу. Отсутствуют мероприятия по мотивации и поддержке волонтеров;

В-четвертых, отсутствуют школы и традиции волонтерской деятельности, отсутствуют технологии подготовки волонтеров. Организации набирают волонтеров под конкретное мероприятие, не

предполагая предварительного обучения и инструктажа, часто получая инструкции во время самой волонтерской деятельности. Подобная ситуация не только не мотивирует на дальнейшую работу, но и часто останавливает в процессе деятельности.

Но, не смотря, на эти трудности в современной России существует ряд молодых людей готовых и с радостью занимающихся волонтерской деятельностью. В связи с тем, что сегодня высшее образование является приоритетом для молодежи мы видим, что 80 % молодых людей являются студентами и обучаются в образовательных учреждениях высшего образования и образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Современные социальные практики волонтерской деятельности имеют две первопричины: с одной стороны, человек «подпитывает» этим свою эмоциональную сферу, с другой – это вполне рациональные практики коллективного существования сообщества. Волонтерскую активность сегодня проявляют самые разные социальные группы: мы наблюдаем ее у людей разного социального статуса и дохода, разного возраста и образования. Становится очевидным, что каждая из социальных групп реализует одну и ту же социальную потребность, однако возможности оказания помощи и способы организации в волонтерские группы могут отличаться. В рамках нашей научно-исследовательской работы интерес представляет волонтерская деятельность студентов в образовательной организации, реализующей инклюзивную образовательную деятельность.

Цель статьи. Актуализация опыта инклюзивных волонтерских практик студентов на примере Новосибирского государственного технического университета.

Изложение основного материала исследования. Процесс адаптации внутренней среды учреждения высшего образования означает не только создание физической безбарьерной среды, но, что важнее, создание единого коммуникативного пространства общения всех участников образовательного инклюзивного процесса, а также благоприятного психологического климата. Полагаем, что эти процессы возможны в сфере общения, деятельности, в процессе рефлексии. Прежде всего, наше внимание сосредоточено на сфере внеучебной деятельности, которая входит в структуру образовательной деятельности в учреждении высшего образования. Полагаем, что адаптивный потенциал такого вида деятельности достаточно высок, поскольку ее ключевая задача состоит в создании условий для успешного включения в образовательный процесс, условий построения образовательной и профессиональной траектории, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Сегодня в структуру учебной деятельности входят организация самостоятельной работы студентов, совместной работы профессорско-преподавательского состава со студентами, а также системы организации внеучебной социокультурной и научно-практической работы.

Внеучебная деятельность в данном случае может операционализироваться через следующие практики: научная деятельность, творчество, участие в культурно-досуговой деятельности ВУЗа и волонтерская деятельность. Цель внеучебной деятельности, согласно определению, Т. Н. Мальковской, заключается в: «...целенаправленном создании условий для профессионального становления и развития личности студента, соответствующей комфортной атмосферы для инновационной деятельности студентов в сфере свободного времени, преобразующей их в субъектов собственной и общественной жизни» [1]. Так, внеучебная деятельность реализует адаптивную, коррекционную, рекреационную, социализирующую, воспитательную и другие важнейшие социально значимые функции.

Внеучебная деятельность, в данном случае, является по сути индикатором сформированной инклюзивной культуры в образовательной организации. Важным фактором, при создании условий для инклюзивной внеучебной деятельности является содействие администрации вуза в организации инклюзивных внеучебных практик.

В Новосибирском государственном техническом университете уже два года работает волонтерский инклюзивный клуб. Целью создания данного подразделения является организация и развитие возможностей волонтерской деятельности для студентов с нормой здоровья и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

С момента организации на базе волонтерского инклюзивного клуба ежемесячно проводится «Школа волонтера», в рамках которой студенты узнают особенности работы волонтера с различными группами населения. То, что волонтерской деятельности необходимо обучать и то, что обучать следует молодежь, не нарушает основного принципа волонтерства – добровольности. Проблема заключается в том, что волонтерская деятельность часто включена в сферу оказания социальных услуг, где основное правило – «не навреди». Поэтому в современном понимании волонтер должен иметь определенные знания, умения и навыки. Школа обучения волонтерской деятельности работает по нескольким направлениям:

- 1) Развитие коммуникативных компетенций. Данное направление реализуется через социально-психологическое тестирование и трениговую работу, направленную на развитие коммуникативных компетенций будущего волонтера;
- 2) Формирование эффективной команды, способной к совместному решению разноуровневых задач в процессе волонтерской деятельности;
- 3) Формирование знаний у потенциальных волонтеров о проблемах, работе с различными клиентскими группа волонтерской деятельности;

4) Мотивация волонтеров, выявление лидерских качеств у волонтеров и контроль за социально-психологическим состоянием в процессе деятельности. При возникновении проблем – коррекция нежелательных проявлений.

Помимо «Школы волонтера», в рамках работы инклюзивного волонтерского клуба работает «Школа грантового проектирования». В рамках школы для волонтеров с стажем от одного года доступна программа по обучению социальному проектированию. Программа включает в себя несколько уровней: обучение различным типам анализа социальных проблем, обучение методикам планирования деятельности, обучение методикам финансового планирования и анализа рынка, обучение по направлению оценки эффективности социального проекта. Итогом работы в «Школе грантового проектирования» в течении года является разработка группового социального проекта и формирование запроса на финансирование проекта из разных источников. В настоящий момент студенты активно осваивают краудфандинговые площадки, для реализации своих идей в области решения различных социальных проблем.

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья получение опыта волонтерской деятельности дает возможность проявить лидерские качества, повысить самооценку, получить навыки проектной деятельности, расширить границы своих возможностей, через реализацию себя в социально-значимой деятельности. А так же, такого рода деятельность является средством адаптации к инклюзивной образовательной среде в образовательной организации.

Для студентов с нормой здоровья участие именно в инклюзивной волонтерской деятельности дает возможности не только самореализации через социально-значимую деятельность, развитие дополнительных компетенций у студентов, развитие сферы дополнительных социальных услуг в городе. Важной функцией в данном случае является адаптация к инклюзивному образовательному пространству образовательной организации, а также формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Для некоммерческих организаций, которые привлекают волонтеров к своим мероприятиям это возможность не тратить время на обучение вновь прибывших волонтеров, а получить подготовленных временных сотрудников. Наличие образовательной организации партнера существенно сокращает время на поиск волонтеров и при грамотной организации работы по мотивации, привлечению и удержанию волонтеров гарантирует постоянную обеспеченность волонтерскими ресурсами из числа волонтеров инклюзивного клуба. В настоящий момент с клубом сотрудничает четыре некоммерческих организации. Отзывы о работе волонтеров клуба исключительно положительные, ровно так же и сами волонтеры оценивают работу в организациях.

Для образовательной организации в целом, это формирование имиджа как доступного, открытого, инклюзивного образовательного пространства. В рамках которого любой студент может реализовать себя не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. Важным аспектом является то, что при создании волонтерских подразделений образовательная организация позиционирует себя с точки зрения социальной ответственности. Поскольку предоставляет комплекс различных социальных услуг, как некоммерческим организациям, так и селу/городу/региону в целом.

Выводы. Таким образом, в создании инклюзивного образовательного пространства образовательной организации особое место занимает организация доступной внеучебной деятельности для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Необходимость организации внеучебного пространства с учетом возможности участия студентов как с нормой здоровья, так и с ОВЗ и инвалидностью в настоящий момент должна ставится в задачи наравне с организацией доступной среды и инклюзивной модели обучения в образовательной организации. В статье рассмотрен опыт организации инклюзивной волонтерской деятельности через организацию инклюзивного волонтерского клуба. А также показано влияние внеучебной деятельности на процесс формирования инклюзивной культуры в образовательной организации. Для развития внеучебной деятельности и организации ее «доступности» образовательная организация должна проводить грамотную политику популяризации инклюзивных внеучебных практик, а также работу по адаптации к инклюзивному образовательному процессу и внеучебной деятельности.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации инклюзивных волонтерских практик в вузе. А также актуализируется опыт создания инклюзивного волонтерского клуба для студентов с нормой здоровья и студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, инклюзивный волонтерский клуб, студент с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Annotation. The article is about the organization inclusive club of volunteer in university. Also the experience of creation of inclusive volunteer club for students with standard of health and students with limited opportunities of health and disabled students.

Keywords: volunteer activity, inclusive volunteer club, the student with limited opportunities of health and disabled students.

Литература:

1. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – С. 144.

УДК: 376.42

КРУЖКОВАЯ РАБОТА В ОБЩЕЖИТИИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Митькина Александра Анатольевна

Воспитатель общежития

ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства»

г. Архангельск

Постановка проблемы. При освоении профессии многим выпускникам специальных (коррекционных) школ приходится выезжать осваивать профессию в других населенных пунктах. Эти подростки оказываются в новой социальной роли. Эмоциональная незрелость, трудности управления своим поведением, трудности социальной адаптации, склонность к бродяжничеству и совершению противоправных деяний это лишь некоторые проявления смены домашней обстановки. Поэтому воспитателю очень важно организовать в общежитии нормальную жизнедеятельность, не упустить таких подростков, необходимо уделить им особенное внимание и организовать сотрудничество, одной из форм которого является кружковая работа.

Целью статьи является ознакомление с работой воспитателя в целях организации досуга обучающихся с особыми образовательными потребностями через кружок.

По окончании специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и школ-интернатов города Архангельска и области для подростков с особыми потребностями и их родителями стоит выбор освоения профессии.

ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства» предлагает обучающимся с нарушениями интеллекта (задержка психического развития, умственная отсталость, девиантное (отклоняющееся от норм) поведение, психические и поведенческие расстройства) пройти профессиональное обучение по профессиям строительного профиля: штукатур – маляр, столяр – плотник. Половина этих ребят проживает в общежитии.

Пребывание в общежитии – особый период в их жизни и значительно отличается от жизни в семье или организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, где они находятся в центре внимания. Резкая смена условий жизни, социальной среды нередко оказывается пагубной для несформировавшейся личности. Приехавшие из отдаленных поселков, маленьких городов в чужой город подростки с особыми образовательными потребностями оказываются в новой социальной роли, стремятся как можно скорее освоить специфику городской жизни. Большой город создает у ребят иллюзию взрослости.

В условиях столь значительных жизненных перемен воспитателю общежития важно найти определенные подходы в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, чтобы не растерять сформированные специальной (коррекционной) школой навыки самоорганизации, самодисциплины, необходимые для их дальнейшей социализации. Необходимо учитывать то, что отрыв подростков с интеллектуальными нарушениями от привычного окружения (семьи, воспитанников и работников детского дома) часто вызывает у них сложные состояния, характеризующиеся замкнутостью, нервозностью, капризностью, угрюмостью, иногда агрессией. Поэтому очень важно организовать в общежитии нормальную жизнедеятельность, не упустить таких подростков, необходимо уделить им особенное внимание и организовать сотрудничество.

С этой целью воспитателю общежития необходимо суметь помочь обучающимся вышеуказанной категории организовать их свободное время, приобщить к занятиям спортом, привлечь в клубы, кружки. При этом цель организации досуга обучающихся заключается не в том, чтобы их отвлечь от пустого времяпровождения, а занять, развлечь и, главное, вызвать ответную мысль, побудить к творческому поиску, разбудить стремление повысить культурный уровень и чувствовать себя комфортно и не изолированно от всех остальных проживающих.

Таблица 1

Формы организации досуга в общежитии

| Форма | Задачи | Направления |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Массовые мероприятия | -активизация творческих способностей; -расширение коммуникативных способностей. | -календарные праздники; -дни именинника; -профессиональные праздники; -вечера отдыха. |
| Кружковая работа | -развитие творческих способностей; -профессиональная компетентность. | -вязание; -оригами; -аппликация; -поделки из бросового материала. |
| Спортивные секции | -развитие двигательной активности; -развитие сенсорных адаптеров; -развитие интеллектуально- | -настольный теннис; -тренажерные тренировки; -шашки; |

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| | мыслительной деятельности. | -шахматы; -спортивные секции в спортивном зале техникума. |
| Экскурсии | -общественная адаптация; -развитие коммуникативной и поведенческой компетенции. | -экскурсии в музей; -культпоход в кино; -посещение достопримечательностей города. |

Следует отметить, что выбор того или иного вида внеурочной деятельности зависит от потребностей обучающихся с ОВЗ, их возможностей и интересов. Поэтому для того, чтобы удовлетворить потребности всех проживающих в сфере досуга в общежитии, воспитатели привлекают ребят к творчеству. Сфера социального сопровождения в общежитии в этом направлении разнообразна и включает в себя оказание помощи обучающимся с ОВЗ и привлечения их к участию в культурных, творческих и спортивных мероприятиях.

Одной из действенных форм организации досуговой деятельности является кружковая работа. В общежитии ведется работа по программе «Делаем сами – своими руками», разработанная воспитателем А. А Митькиной. **Цель программы:** воспитание интереса к творческой деятельности.

В данной программе спланирована работа кружковой деятельности на учебный год, занятия проводятся два раза в неделю и участвуют все желающие вне зависимости от способностей. Ребята с ограниченными возможностями здоровья с удовольствием посещают занятия кружка. У многих из них уже имеются навыки в художественном прикладном искусстве. Они с интересом делают различные поделки, которые мы используем в оформлении зала к праздничным мероприятиям. Поделки ребят участвуют в выставках и занимают призовые места.

Таблица 2

Учебно-тематический план кружка

| № п/п | Тема занятия | Количество часов | | |
|-------|------------------------|------------------|--------|----------|
| | | Всего часов | теория | Практика |
| 1 | Вводное занятие | 1 | 1 | |
| 2 | Чудесные превращения | 16 | 1 | 15 |
| 3 | Бумажный бум | 30 | 1 | 29 |
| 4 | Город мастеров | 17 | 1 | 16 |
| 5 | Роспись пасхальных яиц | 2 | 1 | 1 |
| 6 | Подготовка к выставке. | 2 | | 2 |
| | Итого: | 68 часов | | |

Содержание программы

1. Вводное занятие (план работы кружка, знакомство с правилами по технике безопасности, соблюдение порядка на рабочем столе, бережное отношение к инструментам, материалам и оборудованию);

2. Чудесные превращения (поделки из природного и бросового материалов):

- осенний букет;
- аппликация из семян и косточек;
- новогодние поделки из шишек.

3. Бумажный бум (поделки из бумаги):

- знакомство с инструментами для обработки бумаги;
- забавные поделки в технике модульного оригами;
- работа с гофрированной бумагой, аппликация из бумаги, цветы из бумаги;
- изготовление праздничных открыток.

4. Город мастеров (поделки из различных материалов):

- лоскутное шитье;
- вышивка лентами;
- поделки из ткани;
- вязание спицами и крючком.

5. Роспись пасхальных яиц:

- традиционная роспись яиц.

6. Подготовка к выставкам (проводятся два раза в год: в конце первого полугодия и в конце учебного года).

Выводы. Подводя итог, скажем, что принимая участие в кружковой работе обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья выступают в качестве свободных индивидуальностей,

принимают самостоятельный выбор, проявляют навыки контроля и самоконтроля, а также считают себя важным членом коллектива, что дает им уверенности в себе и своем будущем.

Аннотация. В статье описываются опыт организации и реализации досуговой деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями через кружковую работу.

Ключевые слова: кружковая работа, досуговая деятельность, общежитие профессиональной образовательной организации, обучающиеся с особыми образовательными потребностями

Annotation. The article describes the experience of the organization and implementation of leisure activities of students with special educational needs through the club.

Keywords: club, leisure activities, the hostel of the professional educational organization which are trained with special educational needs

Литература:

1. Андреева А. А. Особенности организации досуговой деятельности подростков [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 1-3. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7546/> (дата обращения: 22.04.2018).

2. Гальченко, А. Б. О типологии досуговых программ и не только [Текст] / А. Б. Гальченко. – М.: Знание, 2012. – 320с.

3. Гришина Н. И. и др. "Поделки из природных материалов" – М., 2011 г.

4. Зайцева А.В. "Вышивка ленточками" - М., 2012 г.

5. Зайцева А. В. "Лоскутное шитье" - М., 2012 г.

6. По материалам международной научно-практической конференции "Инклюзивное образование: методология, практика, технологии" Москва: 2011

7. По материалам международной конференции "Развитие инклюзивных школ в России", Москва: 2015.

8. Хоменко В., Никитюк Г. "Аппликация, картины, панно из природных материалов" - Х.Б., 2010 г.

УДК 376

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ВУЗЕ

Машанова Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры

«Социальной работы и социальной антропологии»

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск

Постановка проблемы. Инклюзивное образование – образование, которое доступно каждому индивиду, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, оно предоставляет возможность быть включенным в общий процесс обучения и воспитания, развития и социализации, что впоследствии позволяет человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его социальной исключенности. Инклюзивная модель обучения в вузе затрагивает интересы всех субъектов образовательного процесса: студентов с ограниченными возможностями здоровья, студентов с нормой здоровья, членов их семей, преподавателей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность образовательной организации должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения студента с ограниченными возможностями здоровья, но и на обеспечение взаимопонимания между ним и преподавателями, а также студентами с ОВЗ и их здоровыми сверстниками [1, с.272].

Сегодня в вузах по всему миру создаются различные условия для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование широко внедряется в различные практики высшего образования на различных уровнях при помощи разнообразных механизмов. Однако при этом не уделяется должного внимания вовлечению студентов с нормой здоровья в эти процессы.

Зачастую приходится сталкиваться с непониманием и неприятием инклюзивного образования со стороны студентов с нормой здоровья, с не толерантным и дискриминирующим поведением в отношении студентов с ОВЗ. Поэтому мы видим необходимость в изучении мнения студентов с нормой здоровья к инклюзивному образованию и необходимость в определении препятствующих факторов в реализации инклюзии.

На сегодняшний день очевидной является проблема недостаточной изученности отношения студентов с нормой здоровья к инклюзивному образованию в ВУЗе. Целью нашего исследования стало изучение отношения студентов с нормой здоровья к инклюзивному образованию в ВУЗе.

Целью статьи является представление результатов исследования отношения студентов с нормой здоровья к инклюзивному образованию в ВУЗе.

Изложение основного материала исследования. Общее количество респондентов составило 304

человека. По отношению к выборочной совокупности исследование является репрезентативным. По половому признаку респонденты распределились следующим образом: мужской пол общее число 55%, женский пол общее число 45%. Все участники исследования являются студентами Новосибирского государственного технического университета¹, 2 и 3 курса, обучающиеся на гуманитарном, техническом и юридическом направлениях.

Согласно полученным данным, большинство респондентов (64%) испытывают сострадание по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, 29 % ответили, что ничего не чувствуют и 24 % испытывают жалость.

Было установлено, что практически половина (43%) опрошенных студентов никогда не взаимодействовали с лицами с инвалидностью, или, по крайней мере, не были осведомлены о наличии инвалидности у кого-то из их окружения. Из тех, кто контактировал с лицами с инвалидностью и ОВЗ большинство (29% всех опрошенных) участвовало в совместных досуговых или творческих мероприятиях. 12% опрошенных имеют друга с инвалидностью, и столько же процентов учились с лицом с инвалидностью в одном классе (группе). Кроме того, респонденты указали и другие формы взаимодействия с лицами с инвалидностью: общение на улице, помогая на улице, взаимодействие на работе, в своей семье, видел/общался в ВУЗе/школе.

Формулируя портрет студента с ОВЗ, большинство опрошенных представляют его, как застенчивого, спокойного, добродушного, доброго, молчаливого человека. Можно предположить, что этот образ распространяется на всех лиц с инвалидностью, а не только на студентов. Также хотелось бы отметить варианты, указанные самими респондентами в графе «Другое»: обычный, такой же, как и все, может иметь разные черты характера.

Оценивая мнения респондентов относительно влияния инвалидности на процесс обучения, освоения новых знаний, навыков, можно сделать вывод, что большинство респондентов (71%) рассматривают инвалидность, как особенность человека (студента), к которой можно и нужно подстроиться не только самому лицу с инвалидностью, но и окружающим людям. 21% опрошенных все же уверены, что инвалидность – это существенные ограничения для студента в процессе образования. Назвать инвалидность привилегией, облегчающей процесс обучения в университете, смогли лишь 2% опрошенных. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что явное большинство студентов НГТУ оценивают инвалидность как явление нейтральное, не мешающее и не способствующее получению образования напрямую.

Более половины опрошенных оказались осведомлены о том, что студенты с инвалидностью имеют дополнительную финансовую поддержку, обучаются в особых условиях и занимаются в специально оборудованных кабинетах при наличии необходимости. Но в то же время, большинство считает, что в НГТУ не создана особая адаптивная инфраструктура студгородка, нет системы психолого-педагогического сопровождения. Кроме того, 18% опрошенных уверены, что студенты с инвалидностью пользуются снисходительным отношением преподавателей.

Говоря о справедливости наличия прав и привилегий у студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе, дополнительную финансовую поддержку студентов с инвалидностью считают справедливым 85% опрошенных. 75% признают справедливость наличия специального технического оборудования. Необходимость в создании особых условий процесса обучения и особой адаптивной инфраструктуры для студентов с инвалидностью более 60% опрошенных. Важность психолого-педагогического сопровождения отметили 54%. А также, возвращаясь к вопросу о снисходительном отношении преподавателей к студентам с ОВЗ и инвалидностью, 19% респондентов считают такое отношение вполне справедливым. Исходя из полученных данных, можно предположить, что студенты НГТУ считают неудовлетворительным уровень поддержки студентов с инвалидностью, который существует на данный момент, они уверены, что студенты с инвалидностью заслуживают больше прав и привилегий, чем имеют сейчас. Смеем предположить, что студенты с нормой здоровья не в полной мере осведомлены о разнообразии видов и форм поддержки, оказываемых студентам с ОВЗ и инвалидностью в НГТУ.

По мнению студентов с нормой здоровья, принявших участие в опросе, наиболее сложным представляется обучение для студентов с задержкой психического развития (7,8 баллов из 10). Для студентов с расстройством поведения и общения среднее значение оказалось равным 7 баллам. Менее сложным, по мнению опрошенных, является обучение в вузе для студентов с нарушением зрения и слуха (6,8 и 6,6 баллов). На предпоследнем месте оказалось мнение о сложности обучения для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата. Сложность обучения для студентов с нормой здоровья было оценено в среднем на 3,9 баллов из 10.

По мнению 30% опрошенных студентов в университете не могут обучаться лица с расстройством поведения. 25% уверены, что лица с задержкой психического развития должны быть исключены из образовательного процесса в вузе. Также, среди мнений респондентов о том, кто не может принимать участие в образовательном процессе, были такие ответы как, «лица, способные причинить вред», «лица с расстройством поведения, проявляющие агрессию». Тем не менее, 36% опрошенных считают, что лицо с любой из вышеперечисленных нозологий может обучаться в университете.

Самым популярным ответом о форме обучения студентов с ОВЗ и с нормой здоровья стало мнение, о том, что они должны учиться в одном учебном заведении, но в разных группах (61%). В том, что все студенты должны учиться в одной группе, убеждены 21% респондентов. Всего 1%

опрашиваемых указал на то, что студенты с ОВЗ вообще не должны получать высшее или среднее специальное образование. Можно предположить, что большинство студентов НГТУ положительно относятся к инклюзивному образованию, но видят препятствия и риски на пути его реализации, так как больше половины уверены, что студентам с инвалидностью и с нормой здоровья не стоит обучаться в одной группе.

В качестве основной проблемы при обучении в инклюзивной группе студенты НГТУ видят сложность в организации групповых занятий (31%). Необходимость затраты дополнительного времени и проблемы коммуникации всех участников образовательного процесса делят второе место по популярности ответов. 11% студентов уверены, что проблемой является нежелание совместно обучаться со стороны студентов с нормой здоровья. А также 2% студентов видят проблему в нежелании совместно обучаться со стороны студентов с ОВЗ и инвалидностью. И 9% считают, что отсутствие информирования в отношении возможностей ассистивных технологий для обучения студентов с инвалидностью также является преградой. Таким образом, можно подвести итог: большинство студентов НГТУ не считают основной проблемой нежелание студентов с нормой здоровья и студентов с ОВЗ учиться вместе, а, наоборот, говорят о том, что инклюзивное образование требует больше времени и усилий с точки зрения организации процесса.

66% респондентов при поступлении в вуз не изменили бы своего решения и стали бы учиться в студенческой группе, если бы узнали, что с ними так же будут учиться лица с ОВЗ и инвалидностью. 7% задумались бы о смене группы/специальности/ВУЗа. И всего 1% наверняка изменил бы свое решение. Такой результат свидетельствует о том, что большинство студентов не придают особого значения возможности обучения в одной группе со студентами с инвалидностью, и этот критерий не является первостепенным в принятии решения при поступлении в вуз. Что еще раз доказывает, что большинство студентов не только относятся положительно к совместному обучению студентов с нормой здоровья и с инвалидностью, но и морально готовы обучаться в инклюзивной группе.

В ходе исследования было выявлено отношение студентов НГТУ с нормой здоровья к обучению в одной группе со студентами с ОВЗ. Три четверти (76%) опрошенных ответили, что допускают такую возможность. 3% скорее были бы против обучения в одной группе со студентами с инвалидностью, а 2% ответили, что были бы категорически против. И 5% всячески поддерживают эту идею.

На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что, в большинстве, студенты не проявляют резко негативных позиций к идее обучения в одной группе студентов с ОВЗ и студентов с нормой здоровья, хотя и не все готовы поддержать такую инициативу. В отношении этого вопроса подавляющее большинство студентов придерживается нейтральной позиции.

Так же было установлено, что подавляющее число студентов с нормой здоровья (более 80%) готовы к совместному участию в следующих видах мероприятий: волонтерские акции, рекреационные, творческие, научные мероприятия, учебная деятельность. Таким образом, большинство студентов НГТУ в той или иной степени готовы к совместному участию в различных мероприятиях со студентами с инвалидностью. Обратная ситуация наблюдается лишь в направлении спортивных мероприятий, где 60% студентов не расположены к совместным практикам. Можно предположить, что такой результат связан с нежеланием соревноваться с возможно более слабым соперником, однако однозначного вывода по полученным данным в этом вопросе сделать не удалось.

В ходе исследования также было выявлено мнение студентов о том, какие возможны последствия от ограничения включения студентов с ОВЗ в группу студентов с нормой здоровья. Практически половина опрошенных (47%) считают, что таким образом обеспечивается однородность темпов освоения дисциплины. Четверть (25%) уверены, что ограничение количества студентов с инвалидностью в группе позволяет добиться более высокой эффективности обучения. 21% респондентов указал на то, что таким образом снизится число конфликтов между студентами. «Более низкая эффективность обучения» - так ответили 15% опрошенных. Таким образом, мы видим, что более 80% опрошенных оценивают ограничение включения студентов с ОВЗ в группу студентов с нормой здоровья положительно, ссылаясь на повышение эффективности обучения, в целом, и на минимизацию конфликтных ситуаций.

Также было выявлено, что более 80% опрошенных считают необходимой подготовку кадрового состава для работы с инклюзивной группой. По мнению студентов, в вузе должна проводиться подготовка профессорско-преподавательского состава, работающего со студенческими группами, где обучаются студенты с инвалидностью.

Согласно полученным данным, корреляции между тем, как часто студенты НГТУ взаимодействуют со студентами с инвалидностью и их отношением по поводу того, как (совместно или раздельно) они должны учиться в университете, не наблюдается.

Те, кто считает, что инвалидность – это особенность студента, к которой можно и нужно подстроиться не только самому лицу, но и окружающим, уверены, что студенты с ОВЗ должны учиться вместе, в одном ВУЗе в одной или разных группах. Те, кто ответил, что инвалидность – это существенные ограничения для студента на пути получения образования, уверены, что студенты с ОВЗ должны учиться в разных учебных заведениях со студентами с нормой здоровья или вообще не могут получать высшее или среднее специальное образование.

Так же была отмечена следующая тенденция: студенты, которые постоянно общаются или часто взаимодействуют с лицами с инвалидностью, чаще отвечали, что не изменили бы своего решения о

поступлении на свою специальность, если бы узнали, что в их группе будут учиться студенты с инвалидностью. Те, кто вступал в контакт с лицами с ОВЗ редко или вообще не взаимодействовал с ними, чаще выбирали ответ о смене вуза или специальности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты, имеющие опыт взаимодействия с лицами с инвалидностью, легче принимают идею инклюзивного образования.

Те студенты, которые поддерживают или допускают идею о совместном обучении с лицами с ОВЗ, подтвердили, что, не изменили бы своего мнения и поступили на ту же специальность, узнав о факте обучения студента с инвалидностью в одной группе с ними. А вот те, студенты, кто задумался бы о смене группы в этом случае, в своих ответах отнесся отрицательно к идее совместного обучения в группе с инвалидами.

Корреляции между тем, как студенты НГТУ относятся к такой перспективе, что в их группе будут учиться студенты с ОВЗ и частотой их взаимодействия с лицами с инвалидностью, не наблюдается.

Почти все студенты, которые считают, что ограничение включения лиц с ОВЗ в группе обеспечивает более высокую эффективность обучения, все же допускают возможность обучения в одной группе со студентами с инвалидностью.

Выводы. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее распространенными практиками взаимодействия студентов с нормой здоровья со студентами с ОВЗ и инвалидностью является участие в досуговых мероприятиях и творческих коллективах.

2. Наибольшую готовность к взаимодействию с лицами с ОВЗ и инвалидностью студенты с нормой здоровья выразили в таких видах деятельности, как волонтерские акции, рекреационные, творческие, научные мероприятия и учебная деятельность. Большинство студентов НГТУ в той или иной степени готовы к совместному участию со студентами с инвалидностью в некоторых видах деятельности.

3. В качестве основных проблем при обучении в инклюзивной группе студенты НГТУ видят сложность в организации групповых занятий, необходимость затраты дополнительного времени и проблемы коммуникации всех участников образовательного процесса.

4. Большинство студентов НГТУ положительно относится к инклюзивному образованию, но видят препятствия и риски на пути его реализации, поэтому уверены, что студентам с инвалидностью и с нормой здоровья не стоит обучаться в одной группе.

5. Большинство студентов НГТУ не считают основной проблемой нежелание студентов с нормой здоровья и студентов с ОВЗ учиться вместе, а, наоборот, говорят о том, что инклюзивное образование требует больше времени и усилий с точки зрения организации процесса.

6. Также, можно сказать о том, что студенты, в основном, не проявляют резко негативных позиций к идее обучения в одной группе студентов с ОВЗ и студентов с нормой здоровья, хотя и не все готовы поддержать такую инициативу. Большинство студентов морально готовы к инклюзивному образованию в вузе.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения студентов с нормой здоровья к инклюзивному образованию в вузе. Рассматриваются вопросы, связанные с готовностью участников образовательного процесса к внедрению инклюзивных образовательных практик в вузе.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, инклюзивное образование, студенческая молодежь, готовность к инклюзивному образованию в вузе.

Annotation. The article deals with student attitudes to the inclusive education in higher school. These results were obtained in an empirical research, which also diagnose the readiness for all participants in higher school for inclusion.

Keywords: persons with disabilities; disability; inclusive education; students; readiness for inclusive education.

Литература:

1. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.

2. Реабилитация, социализация и интеграция инвалидов в общество: Учебное пособие для студентов специальности социальная работа / под ред. В.В. Харабета – Мариуполь – Чита: МФ ООО «Типография «Новый мир», 2012. - 304 с.

3. Социальная работа: история, теория и практика: монография / В.В. Харабет [и др.] под ред. В.В. Харабета, А.И. Андрущенко. – Мариуполь: ПГТУ, 2015. – 390 с.

4. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие / С.Т. Кохан, А.В. Патеюк, Е.М. Кривошеева и др. – Чита: Типография ЗабГУ, 2016. – 280 с.

УДК 796 (063)
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С
ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Малышев Алексей Иванович,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической культуры и спорта
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург

Постановка проблемы. Согласно Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.12.2014г. № 1115н с 1 января 2017 года работодателями при формировании кадровой политики, в процессе управления персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда применяется профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Одной из трудовых функций, входящих в указанный профессиональный стандарт, является «Общепедагогическая функция. Обучение» код А/01.6, которая предусматривает следующие виды трудовых действий: «Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися» и «Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» [1].

Вместе с тем следует отметить, что предметные результаты изучения предметной области «Физическая культура» согласно требованиям ФГОС начального общего образования [2], основного общего образования [3] и среднего (полного) общего образования [4] должны отражать:

1. По итогам освоения программы начального общего образования:

а) формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья человека (физического, социального и психологического), о ее позитивном влиянии на развитие человека (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное), о физической культуре и здоровье как факторах успешной учебы и социализации;

б) овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т. д.);

с) формирование навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок, данных мониторинга здоровья (рост, масса тела и др.), показателей развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости).

2. По итогам освоения программы основного общего образования:

а) понимание роли и значения физической культуры в формировании личностных качеств, в активном включении в здоровый образ жизни, укреплении и сохранении индивидуального здоровья;

б) овладение системой знаний о физическом совершенствовании человека, создание основы для формирования интереса к расширению и углублению знаний по истории развития физической культуры, спорта и олимпийского движения, освоение умений отбирать физические упражнения и регулировать физические нагрузки для самостоятельных систематических занятий с различной функциональной направленностью (оздоровительной, тренировочной, коррекционной, рекреативной и лечебной) с учетом индивидуальных возможностей и особенностей организма, планировать содержание этих занятий, включать их в режим учебного дня и учебной недели;

с) приобретение опыта организации самостоятельных систематических занятий физической культурой с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма; освоение умения оказывать первую доврачебную помощь при легких травмах; обогащение опыта совместной деятельности в организации и проведении занятий физической культурой, форм активного отдыха и досуга;

д) расширение опыта организации и мониторинга физического развития и физической подготовленности; формирование умения вести наблюдение за динамикой развития своих основных физических качеств: оценивать текущее состояние организма и определять тренирующее воздействие на него занятий физической культурой посредством использования стандартных физических нагрузок и функциональных проб, определять индивидуальные режимы физической нагрузки, контролировать направленность ее воздействия на организм во время самостоятельных занятий физическими упражнениями с разной целевой ориентацией;

е) формирование умений выполнять комплексы общеразвивающих, оздоровительных и корригирующих упражнений, учитывающих индивидуальные способности и особенности, состояние здоровья и режим учебной деятельности; овладение основами технических действий, приемами и физическими упражнениями из базовых видов спорта, умением использовать их в разнообразных формах игровой и соревновательной деятельности; расширение двигательного опыта за счет упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей основных систем организма.

3. По итогам освоения базового курса физической культуры программы среднего (полного) общего образования:

а. умение использовать разнообразные формы и виды физкультурной деятельности для организации здорового образа жизни, активного отдыха и досуга, в том числе в подготовке к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО);

б. владение современными технологиями укрепления и сохранения здоровья, поддержания работоспособности, профилактики предупреждения заболеваний, связанных с учебной и производственной деятельностью;

с. владение основными способами самоконтроля индивидуальных показателей здоровья, умственной и физической работоспособности, физического развития и физических качеств;

д. владение физическими упражнениями разной функциональной направленности, использование их в режиме учебной и производственной деятельности с целью профилактики переутомления и сохранения высокой работоспособности;

е. владение техническими приемами и двигательными действиями базовых видов спорта, активное применение их в игровой и соревновательной деятельности;

ф. для слепых и слабовидящих обучающихся:

- сформированность приемов осязательного и слухового самоконтроля в процессе формирования трудовых действий;

- сформированность представлений о современных бытовых тифлотехнических средствах, приборах и их применении в повседневной жизни;

г. для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- овладение современными технологиями укрепления и сохранения здоровья, поддержания работоспособности, профилактики предупреждения заболеваний, связанных с учебной и производственной деятельностью с учетом двигательных, речедвигательных и сенсорных нарушений;

- овладение доступными способами самоконтроля индивидуальных показателей здоровья, умственной и физической работоспособности, физического развития и физических качеств;

- овладение доступными физическими упражнениями разной функциональной направленности, использование их в режиме учебной и производственной деятельности с целью профилактики переутомления и сохранения высокой работоспособности;

- овладение доступными техническими приемами и двигательными действиями базовых видов спорта, активное применение их в игровой и соревновательной деятельности.

Обобщая вышеперечисленные требования ФГОС начального общего образования, основного общего образования и среднего (полного) общего образования к предметным результатам изучения предметной области «Физическая культура следует констатировать, что предметом контроля успеваемости школьников являются знания, двигательные навыки (техника выполнения физических упражнений), навыки самостоятельного применения знаний и двигательных навыков в повседневной жизни (методические навыки), а также уровень развития физических качеств.

Следует отметить, что на практике организовать образовательный процесс для овладения данными показателями детьми, имеющими ограничения жизнедеятельности, зачастую не представляется возможным в силу ряда противопоказаний. Решить данную проблему предлагается путем разработки адаптированных образовательных программ, которые должны определять содержание образования и условия организации обучения и воспитания данного контингента. Однако вопросы контроля текущих результатов освоения программы по предмету «Физическая культура», а также объективной оценки учебных достижений обучающихся с ограничениями жизнедеятельности в соответствии с их реальными возможностями по-прежнему остаются не решенными.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура».

Изложение основного материала исследования. Согласно ст. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ «Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью». Другими словами ограничение жизнедеятельности рассматривается как снижение возможностей индивида в социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной деятельности.

В связи с этим создание специальных условий для освоения образовательных программ обучающимися с ограничениями жизнедеятельности является неотъемлемой частью методического обеспечения образовательного процесса современного общего образования.

Система балльно-рейтингового контроля успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура» направлена на непрерывный мониторинг образовательной деятельности обучающихся в течение учебного года. Балльно-рейтинговая система предполагает оценку успеваемости школьников по 100-балльной шкале с помощью разнообразных

видов текущего контроля. Видами текущего контроля являются выполнение контрольных нормативов по физической подготовленности, индивидуальные домашние задания, тестирование, выполнение методических заданий по разработке и проведению комплексов физических упражнений, подготовка мультимедийных презентаций, рефератов, выступление с докладом и др. Виды текущего контроля и их количество зависят от содержания программного материала и его объема в каждой четверти. Каждому обучающемуся в зависимости от уровня его знаний, двигательных и методических навыков, развития физических качеств учителем начисляется конкретное количество баллов по соответствующему виду текущего контроля. Все виды текущего контроля разделяются на несколько групп, за каждой из которых закрепляется определенное количество баллов: знания (20 баллов), двигательные навыки (техника выполнения физических упражнений – 30 баллов), методические навыки – разработка и проведение комплексов физических упражнений (25 баллов), а также уровень развития физических качеств (25 баллов). По каждому виду текущего контроля в рамках четырех выделенных групп учитель разрабатывает перечень заданий с указанием количества баллов, которые может получить обучающийся, выполнив требования. Например, с целью определения качества усвоения одной или нескольких тем, по окончании изучения теоретического материала текущий контроль проводится в форме тестирования. Тестовые материалы включают 20 вопросов. За каждый правильный ответ обучающийся получает 0,5 балла. Баллы начисляются при 50% (10) правильных ответов.

Текущий контроль навыков в не тестовой форме проводится в виде письменной (контрольной) работы, выполнения методических заданий, проведения комплекса общеразвивающих упражнений и др. Результаты текущего контроля, проводимого в не тестовой форме, оцениваются по шкале, приведенной в таблице 1.

Таблица 1

Оценка результатов текущего контроля в не тестовой форме

| | | | | | | | | | | |
|--------|---|----|---|----|----|---|----|----|---|----|
| Баллы | 0 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Оценка | 2 | 3- | 3 | 3+ | 4- | 4 | 4+ | 5- | 5 | 5+ |

По результатам выполнения всех видов текущего контроля обучающийся набирает определенное количество баллов, согласно которому в четверти выставляется оценка «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно». Соответствие окончательного количества баллов, полученных обучающимся по всем видам текущего контроля в рамках четырех выделенных групп, представлено в таблице 2.

Таблица 2

| | | | | |
|--------|------------|--------|-------------------|---------------------|
| Баллы | 80 и более | 65-79 | 50-64 | менее 50 |
| Оценка | отлично | хорошо | удовлетворительно | неудовлетворительно |

Выводы. Представленный подход к организации процесса оценки успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура» позволяет персонифицировать траекторию образования данного контингента обучающихся, значительно уменьшить восприятие контроля успеваемости в качестве стресс-фактора, а также, несмотря на снижение возможностей создать предпосылки для выполнения требований ФГОС в рамках изучения предметной области «Физическая культура».

Интервью, проведенные с учителями, показали их заинтересованность в решении данной проблемы, что делает целесообразным внедрение и апробацию системы балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура».

Аннотация. Повышение объективности текущего контроля результатов образования по предмету «Физическая культура» обучающихся с ограничениями жизнедеятельности в соответствии с их индивидуальными возможностями является важной задачей методического обеспечения образовательного процесса. В настоящей статье рассматривается возможность применения балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура».

Ключевые слова: физическая культура, обучающиеся с ограничениями жизнедеятельности, контроль, балльно-рейтинговая система оценки успеваемости.

Annotation. Increase of the objectivity of the current monitoring of the results of education on the subject «Physical Culture» for students with disabilities in accordance with their individual abilities is an important task of methodological support of the educational process. In this article is considered the possibility of applying of the score-rating system of the grading for school children with disabilities on the subject «Physical Culture».

Keywords: physical culture, students with disabilities, control, score-rating system of the grading.

Литература:

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). – М., 2013. – С. 2-4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. (с изм. от 25.12.2014.) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность

в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2009. – С. 10-11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (в ред. от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2010. – С. 22-23. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2012. – С. 21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.12.2014, 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

УДК: 378.147.11

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартынова Елена Александровна,

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры общей и профессиональной педагогики,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск

Романенкова Дарья Феликсовна

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель начальника Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск

Постановка проблемы. Правовая культура лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, формируемая в процессе инклюзивного профессионального образования, который включает освоение специально разработанного адаптационного модуля, является существенным условием их социальной адаптации, способствует развитию социальной активности, правильному пониманию общественных явлений и сознательности действий в различных ситуациях, связанных с соблюдением прав инвалидов и лиц с ОВЗ.

Целью статьи является теоретическое обоснование эффективности социальной адаптации при инклюзивном профессиональном обучении лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья посредством освоения ими специально разработанных адаптационных дисциплин, направленных на социальную и профессиональную адаптацию и формирование правовой культуры.

Изложение основного материала исследования. Формирование, воспитание правовой культуры лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) в процессе инклюзивного профессионального образования является необходимым условием их социальной адаптации в ответственный период их жизни - период профессионального образования и становления. Воспитание правовой культуры – это целенаправленная система педагогических мер, формирующая установки гражданственности, уважения и соблюдения права, цивилизованных способов решения споров, профилактики правонарушений и законопослушного поведения. К структурным элементам правовой культуры относится понимание принципов права, знание системы основных правовых предписаний, глубокое внутреннее уважение к праву, законам, законности и правопорядку, убежденность в необходимости соблюдения их требований, активная жизненная позиция в правовой сфере и умение реализовывать правовые знания в процессе социально-активного поведения [2].

Для молодых людей с инвалидностью и с ОВЗ правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности, дают возможность ориентироваться в жизни, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов при адекватном восприятии и учете их особого социального и правового статуса. Молодые люди с инвалидностью или с ОВЗ, поступаая на учебу в профессиональную образовательную организацию, стоят на пороге взрослой жизни, стремятся к активному участию в трудовой и общественной деятельности в качестве самостоятельных членов общества. Это очень важный период в их жизни, т. к. в это время складывается общее направление формирующихся моральных и правовых установок личности, размышлений и поисков ответов на вопросы, касающиеся цели и смысла жизни, проблем добра и зла, оценки человеческих поступков [7]. Но при этом у них специфический индивидуальный социальный опыт, отличный от других сверстников,

и зачастую они во многом дезадаптированы в социально-правовом плане. Это может выражаться в неспособности адекватно отвечать на предъявляемые требования и применять на практике общественно выработанные правовые способы деятельности, общения и общепринятые нормы поведения. Молодые люди с инвалидностью и с ОВЗ, приходящие в профессиональную образовательную организацию, чаще всего недостаточно идентифицируют себя в плане выбора будущей профессии и реализации своих прав в учебной и трудовой деятельности. А для этих обучающихся поиски своего места в жизни, обществе значительно усложняются проблемами здоровья, оказывающими влияние на процесс социальной адаптации и гражданского самосознания. Поэтому формирование правовой культуры обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ в профессиональной образовательной организации требует специально организованного педагогического подхода. При этом решающее значение в воспитании правовой культуры обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ имеет связь правовой информации с фактами из их повседневной жизни, приучение к адекватной и сознательной оценке своих поступков. Правовые знания по усвоению правовых норм, поддержанию сознательной дисциплины и правопорядка могут быть по-настоящему закреплены и усвоены лишь в практике инклюзии, заключающейся в совместной учебе, молодежном общении, социокультурной и профессиональной деятельности [1].

Конечно, в профессиональных образовательных организациях, обеспечивающих получение среднего и высшего образования, знания о государственном устройстве, праве, умения анализировать общественные процессы, определять причинно-следственные связи собственных поступков и наступающих последствий формируются средствами дисциплин социально-гуманитарного цикла [4]. Однако следует признать, что универсальных сведений, которые излагаются в этих дисциплинах, недостаточно для инвалидов и лиц с ОВЗ, чтобы уяснить в подробностях вопросы их прав, касающиеся их социальной адаптации как особой социальной группы граждан. В предыдущих публикациях нами обоснована педагогическая технология инклюзивного профессионального образования, опирающаяся на разработку и реализацию адаптированных образовательных программ обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ с включением в содержание таких программ адаптационных дисциплин (модулей) [3]. Эти дисциплины направлены не только на успешное освоение программы профессионального образования, но, что чрезвычайно важно, на содействие способности к непрерывному самообразованию, самостоятельному построению индивидуальной образовательной траектории, социальной и профессиональной адаптации, созданию предпосылок к самосовершенствованию в течение всей жизни, развитию правовой культуры и сознательности действий в различных ситуациях, связанных с соблюдением прав инвалидов и лиц с ОВЗ в сочетании с общечеловеческими гражданскими правами.

Далее в качестве эффективного педагогического механизма решения возникшей проблемы рассматривается обучение лиц с инвалидностью и с ОВЗ по адаптированным образовательным программам, включающим специально разработанную адаптационную дисциплину «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний». Эта дисциплина направлена на социальную адаптацию и формирование основы социально-правовых знаний инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся в профессиональных образовательных организациях. Задачи освоения адаптационной дисциплины состоят в овладении механизмами социальной и профессиональной адаптации, формировании мотивации и личностных механизмов непрерывного самообразования и профессионального саморазвития, овладении знаниями основополагающих правовых норм в системе российского права, в том числе, социального права, а также освоении приемов адекватного применения норм закона, относящихся к правам инвалидов в системе социальной защиты и правовыми механизмами при защите своих гражданских прав в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

При конструировании содержания этой адаптационной дисциплины мы исходили из того, что базис воспитания правовой культуры представляет собой конструкт трех компонентов. Исходным является формирование определенных психологических качеств личности. К ним относятся механизмы самопознания и овладения методами оценки своих индивидуально-психологических особенностей и основных механизмов саморегуляции собственной деятельности и общения, способы предупреждения конфликтов и разрешения конфликтных ситуаций, навыки адекватного отношения к собственным особенностям и их учета при общении и взаимодействии, приемы психологической защиты от негативных, травмирующих переживаний, выработка способности у обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ к согласованным позитивным действиям в коллективе и в совместной социокультурной и профессиональной деятельности коллектива.

Ко второй части базиса воспитания правовой культуры следует отнести достижение значимого уровня социализации обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ – общие знания механизмов социальной и профессиональной адаптации – этапах, механизмах, условиях, социальных нормах и ролях; основ и сущности профессионального самоопределения и профессионального развития; достаточные знания современного мира профессий и предъявляемых профессией требований к психологическим особенностям человека и его здоровью; характер и особенности отношения обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ к праву, правовым нормам, степень их социальной и гражданской зрелости. Важно обратить внимание на такие вопросы как роль общения в процессе социальной адаптации, способы преодоления коммуникативных барьеров, роль коммуникации для психологической совместности в коллективе.

Освоение этих предиктивных вопросов позволяет перейти к сути проблемы – к пониманию

общих принципов права, знанию системы права в области защиты прав инвалидов и лиц с ОВЗ, уважения к законности и правопорядку, к необходимости соблюдения их требований, умению реализовывать правовые знания в учебной, профессиональной, социальной сфере деятельности лиц с инвалидностью и с ОВЗ. Общие вопросы правоведения и гражданских прав могут быть рассмотрены в оптимальном объеме, в порядке повторения и некоторого расширения имеющихся знаний уровня средней школы по обществознанию, а наиболее значимая для обучаемых нормативная база по правам инвалидов должна быть представлена расширенно на разных уровнях и по различным отраслям права в социальной, гражданской, трудовой, семейной, образовательной отраслях.

Далее в соответствии с представленной концепцией приводится структура и содержание адаптационной дисциплины «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний».

Первый ее раздел направлен на формирование психологического базиса социальной адаптации. Изучаются такие вопросы как речь, эмоции и чувства, приемы развития мышления, воображения, внимания и их роль в социальной и профессиональной деятельности человека; характер и проблемы его формирования; влияние профессии на характер и на общение; способности и успешность деятельности, развитие способностей; учет особенностей свойств личности при выборе профессии, личностные противопоказания к выбору профессии. В процессе обучения важное значение имеет индивидуально-личностный подход к обучающимся и корреляция изучаемых личностных аспектов на социальную и профессиональную деятельность. На практических занятиях используются наблюдение и тестирование, самоанализ и самооценка. Обучаемыми с участием преподавателя и других членов учебной группы проводится анализ своих психологических особенностей; соотнесение самооценки с уровнем притязаний, соотнесение способностей с выбором профессии.

Второй раздел адаптационной дисциплины «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний» направлен на изучение и овладение механизмами профессионального самоопределения, являющегося ключевым аспектом социальной адаптации лиц с инвалидностью и с ОВЗ на данном жизненном этапе. Рассмотрению подлежат вопросы, имеющие важное значение для обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ – проблемы и факторы выбора профессии; постановка жизненных и профессиональных целей; личностные регуляторы выбора профессии; развитие когнитивных и волевых качеств; этапы профессионального становления личности; мотивы профессиональной деятельности на каждом из этапов профессионального становления; формирование профессиональной самооценки и идентичности. К рекомендуемым практическим методам освоения материала относятся подготовка творческих работ, использование метода проектов, домашних заданий и презентаций, игровых методов обучения, метода групповой дискуссии, метода анализа конкретных ситуаций, тестирования и экспертных оценок, самостоятельные и контрольные работы.

Третий раздел адаптационной дисциплины включает собственно основы правоведения и социально-правовые гарантии лиц с инвалидностью и ОВЗ. Это такие вопросы как государство и право, их роль в жизни общества, функции права, право в системе социальных норм, Конституция Российской Федерации, особенности федерализма в России, система государственных органов РФ, правонарушение и уголовная ответственность. Завершающий и основной раздел дисциплины включает в себя вопросы социально-правовых гарантий лиц с инвалидностью и ОВЗ и служит развитию адекватного правосознания молодых людей с инвалидностью и с ОВЗ как равноправных граждан общества. Эти качества формируются путем изучения основополагающих международных и российских документов в сфере прав инвалидов и изучения практического положения дел в этой сфере в зарубежных странах, России, и конкретно в своей области и городе проживания, образовательной организации.

Введение в этот материал целесообразно начинать с исторического экскурса по вопросам отношений между обществом и инвалидами и завершать характеристикой социальной модели инвалидности, которая выработана человечеством как гуманитарно-правовая основа всех последующих нормативных документов. Инвалидность – это проблема неравных возможностей, которые не позволяют инвалиду быть интегрированным в общество на таких же условиях, как и другие члены общества. Общество в соответствии с социальной моделью инвалидности должно адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей для того, чтобы они могли жить независимой жизнью.

Ознакомление с основополагающими международными документами – Всеобщей Декларацией прав человека и Конвенцией ООН о правах инвалидов, ролью этих документов в глобальном историческом процессе и российском правопонимании подводит логику построения адаптационной дисциплины к изучению российского законодательства в сфере защиты прав инвалидов. Целесообразно включение тем, соответствующих статьям Федерального закона «О социальной защите инвалидов»: понятие и правовые основы инвалидности, порядок и условия установления инвалидности, медико-социальная экспертиза, основные гарантии инвалидам в области социальной защиты и поддержки, реабилитация и абилитация инвалидов [6]. В содержание дисциплины включаются также выборочно правовые нормы Гражданского, Трудового, Семейного кодексов РФ, относящиеся к правам инвалидов. Для молодых людей с инвалидностью и с ОВЗ, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях, в адаптационную дисциплину «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний» надо включить непосредственно касающиеся их жизни в данный период правовые основы инклюзивного обучения в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [5]. В рамках изучения этого раздела дисциплины каждый обучающийся готовит реферат по актуальной проблеме и представляет его для обсуждения учебной группе в форме презентации.

Содержание реферата включает в себя теоретические аспекты изучаемого вопроса, анализ его состояния на практике, а также «примеры из жизни», иллюстрирующие практику реализации изучаемой проблемы на основе опыта самого обучающегося, источников средств массовой информации, сети Интернет.

Выводы. Актуальность проблемы формирования правовой культуры лиц с инвалидностью и с ОВЗ в процессе инклюзивного профессионального образования связана с необходимостью гармонизации общественных отношений для этой категории граждан при адекватном восприятии и учете их особого социального и правового статуса, созданием правовой основы для воспитания их активной жизненной позиции и уверенной реализации своего профессионального и жизненного потенциала.

Аннотация. Рассмотрен педагогический метод формирования правовой культуры лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного профессионального образования на основе специально разработанной адаптационной дисциплины. Представлено содержание этой дисциплины, включающее формирование личностного психологического базиса, закрепление социальных и профессиональных ориентировок, изучение международных и национальных концепций социального статуса лиц с инвалидностью и с ОВЗ и законодательных документов по защите их прав. Получаемые правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности обучающихся, дают возможность выбирать законные пути защиты личных прав при адекватном восприятии и учете их особого социального и правового статуса.

Ключевые слова: профессиональное образование, инвалид, лицо с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, правовая культура, адаптационная дисциплина.

Annotation. Considered the pedagogical method of legal culture formation of persons with disabilities in the process of inclusive professional education. Specially developed adaptation discipline represents the basis of this process. The article presents the content of this discipline including the formation of personal psychological basis, consolidation of social and professional guidelines, the study of international and national concepts of persons with disabilities social status and legislative documents on the protection of their rights. The obtained legal knowledge contributes to the correct understanding of social phenomena, contributes to the development of social activity of students, make it possible to choose the legal ways of protecting personal rights with adequate perception and taking into account their special social and legal status

Keywords: professional education, disabled, persons with disabilities, social adaptation, legal culture, adaptation discipline.

Литература:

1. Айсмонтас Б.Б., Галиуллина С.Д. Особенности получения образовательных услуг в условиях инклюзивного обучения // Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика, 2015. №3. С.25 – 30.
2. Джанибекова Н. А., Зарипов Ш. А. Место правового воспитания в формировании правосознания молодежи // Молодой ученый. 2013. №7. С. 272-274.
3. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Принципы разработки и реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования и обзорный анализ их внедрения в вузах и колледжах России // Специальное образование: научно-методический журнал. Екатеринбург: ФГБОУ УГПУ, 2016. № 2 (42). С.122 –135.
4. Скакун О.Ф. Теория государства и права: учебник. Харьков: Консум, 2000. 704 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/-cons_doc_law_140174 (дата обращения: 19.07.2016).
6. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [3](#) (дата обращения: 15.03.2017).
7. Холостова, Е.И. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие. М.: Дашков и К, 2009. 236 с.

УДК [378.013.42:378.4(477.61)ЛНУ]-056.263

СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЛУГАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

Марченко Ирина Сергеевна

ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации
Института физического воспитания и спорта
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
г. Луганск

Постановка проблемы. Выпускники специализированных школ, в частности, с нарушением слуха не всегда могут обучаться в высших учебных заведениях, потому что они не приспособлены к его индивидуальным образовательным потребностям. По этой причине абитуриент бывает вынужден выбирать специальности, поступая в специализированное профессиональное учебное заведение или же

в вуз, в котором достаточно хорошо развита система инклюзивного образования. Инклюзивное образование в научной литературе понимается как образование, которое каждому человеку, несмотря на его физические, социальные, интеллектуальные и другие особенности, дает возможность быть включенным в единый целостный процесс воспитания и обучения.

Инклюзивный подход в образовании обусловлен заказом современного социума и государства, при этом основным признаком эффективности такого подхода должна стать максимальная как социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к общественной жизни, так и трудовая. Возможность получения высшего образования для студентов с особыми образовательными потребностями обусловлена оптимизацией процесса образовательной и воспитательной деятельности.

Включение в образовательный процесс студентов с особыми потребностями здоровья совместно с условно здоровыми студентами позволяет приобрести ценный опыт, практические знания и одновременно прочувствовать остроту существующих проблем инклюзивного образования.

Цель статьи: описание процесса сопровождения в инклюзивном образовании студентов с нарушением слуха в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Изложение основного материала. В Луганском национальном университете инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для студентов с разными стартовыми возможностями. При этом учитывается уровень подготовки студентов.

При инклюзивном подходе получают выгоду не только студенты с нарушением слуха, но и студенты условно здоровые, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Реализация индивидуального подхода предполагает учет запросов и потребностей студентов с различным темпом психофизического развития; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого члена академической группы [1].

В связи с увеличением числа студентов с особыми образовательными потребностями (в частности, с нарушением слуха) в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко, назрела острая необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс Положения об инклюзивном обучении.

Как показала практика, в сопровождении нуждаются не только студенты с нарушением слуха, но и условно здоровые студенты академических групп, преподаватели вуза и родители студентов с особыми образовательными потребностями.

Согласно Положению об инклюзивном обучении в ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» комплексного сопровождения образовательного процесса студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья включает:

- обеспечение сопровождения в соответствии с рекомендациями учреждений медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии;

- организационно-педагогическое сопровождение (контроль за посещаемостью лиц, помощь в организации самостоятельной работы, организация индивидуальных консультаций, коррекцию взаимодействия обучающегося и преподавателя в учебном процессе и т.д.);

- медико-оздоровительное и реабилитационное сопровождение (профилактических осмотров и курсов реабилитационных мероприятий в отделе реабилитации Университета);

- социальное сопровождение, направленное на социальную поддержку, включая содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, социальных выплат, выделения материальной помощи, стипендиального обеспечения;

- психолого-педагогическое сопровождение осуществляется для обучающихся, имеющих проблемы в усвоении учебного материала, общении, социальной адаптации и направлено на изучение, развитие и коррекцию личности обучающегося, ее профессиональное становление с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактики, коррекции личностных достижений;

- духовно-нравственное сопровождение направлено на формирование духовно-нравственных ценностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью путем проведения информационных, просветительских и иных мероприятий в центре Святого преподобного Нестора Летописца;

- волонтерское движение среди студентов, которое способствует социализации студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, более тесному взаимодействию студентов с ними, развивает процессы интеграции в молодежной среде;

- занятия в рамках повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава Университета по программам, направленным на получение знаний о психофизиологических особенностях людей с инвалидностью, специфике приема-передачи учебной информации, применению специальных технических средств обучения с учетом различных нозологий.

Развитие и обслуживание информационно-образовательной среды инклюзивного обучения в ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» предусмотрены вопросы развития и обслуживания информационно-образовательной среды инклюзивного обучения студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья возложены на Отдел компьютерных технологий [3].

Развитие информационно-технологической базы предусматривает использование информационных технологий для обучающихся различных категорий студентов с ограниченными возможностями здоровья в информационно-образовательной среде вуза [2]. Для обучающихся студентов с нарушением

слуха предусматривается применение сурдотехнических средств, таких как системы беспроводной передачи звука, техники для усиления звука, видеотехника, мультимедийная техника и другие средства передачи информации в доступных формах для лиц с нарушениями слуха. Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом возможности предоставления материала в различных формах, обеспечивающих обучающимся с нарушениями слуха получение информации визуально [3].

На официальном сайте Университета, в разделе «Инклюзивное образование» размещаются и актуализируются по мере обновления: информация о наличии условий для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья; адаптированные для студентов с инвалидностью программы подготовки с учетом различных нозологий, виды и формы сопровождения обучения, информация о наличии специальных технических и программных средств обучения, дистанционных образовательных технологий, наличии безбарьерной среды, прочие документы и сведения [3].

Особое внимание уделяется созданию благоприятного климата в инклюзивной группе между студентами с нарушением слуха и условно здоровыми студентами. Это приводит к повышению учебной мотивации среди здоровых студентов в академической группе. Изучение жестового языка на базе Отдела реабилитации Университета в инклюзивной группе совместно со студентами с нарушением слуха влечет за собой повышение их авторитета за счет того, что они становятся экспертами и консультантами для условно здоровых студентов.

Выводы. Таким образом, включение в образовательный процесс студентов с особыми потребностями здоровья совместно с условно здоровыми студентами позволяет приобрести ценный опыт, практические знания не только для условно здоровых студентов инклюзивной академической группы, но и для профессорско-преподавательского состава и педагогического мастерства: тщательный подбор лекционного и практического материала; изучение психофизических особенностей студентов с нарушением слуха; индивидуальный подход ведет к повышению квалификации.

Аннотация. В статье описывается процесс сопровождения в инклюзивном образовании студентов с нарушением слуха в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко. Сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании позволяет приобрести ценные знания, умения, навыки всем участникам процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сопровождение студентов с нарушением слуха, условно здоровые студенты.

Annotation. The article describes the process of support in inclusive education of students with hearing impairment at Luhansk Taras Shevchenko national University. Support of students with special educational needs in inclusive education allows them to acquire valuable knowledge, skills to all participants of the process.

Keywords: inclusive education, accompaniment of students with hearing impairment, conditionally healthy students.

Литература:

1. Богданова Е. В. Организация обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования. / Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 16 мая 2017 г.) / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж : ВППГК, 2017. – Ч. 1. – С. 64–67.

2. Драгнев Ю.В., Богданова Е.В. Электронное обучение в высшем физкультурном образовании: теория и методика: монография / Ю.В. Драгнев, Е.В. Богданова и др.; под общ.ред. Ю.В. Драгнева. – Луганск: ГОУ ВПО ЛНР «Луганский университет имени Тараса Шевченко», 2015. – 285 с.

3. Положение об инклюзивном обучении в ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». - 2016. [электронный ресурс]. – режим доступа: // <http://ltu.org>

УДК: 159.9.075.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Мастренко Арина Михайловна

студентка специальности 37.03.01 Психология

кафедры Социальной Специальной Педагогики и Психологии,
ФГБОУ ВО «Армавирский Государственный Педагогический Университет»,
г. Армавир

Научный руководитель: Шкрябко Ирина Павловна

Кандидат психологических наук, доцент

Кафедры Социальной Специальной Педагогики и Психологии,
ФГБОУ ВО «Армавирский Государственный Педагогический Университет»,
г. Армавир

Постановка проблемы. В настоящее время, и это отмечают многие специалисты работающие в системе образования, инклюзивная форма, это первые шаги к тому, чтобы реорганизовать общество в

процессе развития европейской цивилизации.

Основная концепция данного направления заключается в формировании, общества которое создает условия для полноценного развития и реализации личностных качеств всех участников социальных взаимоотношений. В перспективе развития педагогического процесса планируется изменить стереотипы относительно мнения о лицах с ограниченными возможностями здоровья.

Если говорить о количестве целевой группы, то это порядка 150 000 человек, которые по разным причинам в нашей стране, в настоящее время, не могут участвовать в социальной жизни общества.

Цель статьи. Исследование перспектив инклюзивного образования с точки зрения педагога – психолога, в педагогическом процессе.

Изложение основного материала исследования. Впервые, в условиях экономического потенциала общества вводятся к реализации, программы, которые способны привлечь максимальное число заинтересованных сторон для улучшения существующих социальных норм.

Имеется в виду представление о возможностях взаимодействия как в профессиональной, так и социальной среде независимо от условностей или предубеждений.

И успешная реализация данных начинаний во многом зависит от правильного позиционирования педагогами и психологами самой идеи инклюзивного общества. Как показывает практика, трудности в указанном процессе возникают непосредственно в среде родителей, у которых уже сформировались стереотипы мышления. В то время как дети, которые начинают получать знания, в системе инклюзивного образования, воспринимают процесс взаимодействия положительно и продуктивно. Педагогический опыт показывает, что чем раньше начинается инклюзия, тем легче ребенку развиваться и взаимодействовать с детьми, которые могут быть, в чем-то, не похожи на него, но при этом быть полноценными участниками в процессе взаимоотношений. В контексте повествования стоит заметить, что процент детей в каждом классе, которые получают возможность школьного обучения, благодаря программе инклюзивного образования не превышает 10%. Речь идет о том, что в классе вместе с обычными детьми обучаются три ребенка с особенностями в развитии здоровья.

Естественно, что, развивая обозначенные тенденции важно объективно представлять цели, которые ставит новая система образования, в процессе реализации социального заказа. Ведь результатом вовлечения сегмента общества в социальные взаимоотношения будет изменение в представлении общественного мнения. Благодаря реорганизации отношений внутри социальных групп, отдельная категория граждан, на равне со всеми сможет учиться в школе, техникуме, институте и полноценно реализовать себя в профессиональной деятельности. При этом не взирая на ограниченные возможности здоровья.

Однако, не смотря на очевидность, материальные ресурсы оставаясь приоритетом, не могут в полной мере решить поставленных задач.

Для достижения поставленных целей недостаточно только изменение пространственной среды, важно привнесение в образовательный процесс навыков полученных в области специальной психологии, ее приемы и способы работы. Однозначно, что в связи с этим, возникает необходимость повышения квалификации всех участников педагогического процесса независимо от степени причастности.

В рамках реализации государственной программы «доступная среда» отдельным вопросом стоит подготовка специалистов, которые смогут продуктивно развивать потенциал учащихся вне зависимости от тех или иных различий. И речь идет не только о развитии технологий в области «дистанционного обучения», рассматривается вопрос о привлечении практики тьюторского сопровождения детей в процессе обучения.

Одним из нововведенных элементов с современным процесс обучения является практика «бинарных уроков» когда в классе помимо учителя присутствует специалист из области психологии или логопедии. В начальной школе рассматривается инициатива введения новой штатной единицы, которая выполняет роль «координатора» в педагогическом процессе для детей с ОВЗ.

Анализируя педагогический опыт Антона Семеновича Макаренко, вполне применима в современной школе практика взаимодействия старшеклассников и младших школьников с целью развивающей поддержки и педагогического воспитания.

В процессе становления идей инклюзивного образования неоднократно возникал вопрос о изменении системы по которой происходит оценка успеваемости ученика. Поскольку педагогический процесс становится более много вариативным, в зависимости от ситуации может изменяться и оценка ученика. Достаточно объективным, в данном случае, может быть предложение о введении в школьной практике, на равне с пятибалльной системой оценки еще и категории «зачтено» - «не зачтено». Что может свидетельствовать об общих знаниях ученика относительно того или иного предмета.

Непосредственно работа психолога в инклюзивной школе, помимо основных направлений, развивает программы психолого-педагогического сопровождения в формировании готовности педагогов к реализации инклюзии. В работе с детьми особое внимание уделяется развитию личностных качеств учащихся.

Естественно, что обозначенные тенденции включают в себя многолетние практические и теоретические разработки и главным аспектом, в данном вопросе, будет привлечение общественного внимания. Помимо инициативы со стороны государства общество, как институт социальных норм, способно дать основу к принятию изменений в общественном сознании.

Выводы. Анализируя все выше изложенное можно констатировать тот факт, что с развитием инклюзивного образования в нашей стране могут быть сопряжены изменения таких категорий как принятие, участие, понимание и добро.

И главным тезисом на пути к этому развитию будет понимание того, что происходящие изменения будут во благо всех, кто хочет полноценно развиваться в процессе модернизации современного общества.

Аннотация. В статье проводится анализ перспектив, противоречий и сложностей в рамках развития инклюзивной формы обучения.

Ключевые слова: психология, педагогика, инклюзия.

Annotation. The article analyzes the perspectives, contradictions and difficulties in the development of an inclusive form of education.

Keywords: psychology, pedagogy, inclusion.

Литература:

1. Возняк И.В. Система психологического сопровождения образовательного сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Планирование, документация, мониторинг, отчет и отчетность. Краснодар.: Учитель. 2013, 236 с.
2. Голубева Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Краснодар.: Учитель. 2011, 95 с.
3. Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. Пособие для психологов и педагогов. СПб.: Владос. 2017, 143 с.
4. Нестерова О.В. Санитарные правила и нормы в организации деятельности образовательных учреждений. Краснодар.: Учитель. 2006, 164 с.
5. Юрьева Н.В. Организация и развитие психологической службы в аспекте ФГОС. Краснодар.: Учитель. 2018, 110 с.

УДК: 616.12-008-073

МЕДИКО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ПСИХИЧЕСКИМИ И ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Медвецкая Наталья Михайловна,
кандидат медицинских наук, доцент
кафедры ТМФК и спортивная медицина
УО «ВГУ имени П. М. Машерова
г. Витебск, Республика Беларусь

Постановка проблемы. Детская инвалидность – одна из острейших медико-социальных проблем современного общества, имеющая государственное значение. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что по данным статистики в Республике Беларусь в 2017 году родилось на четырнадцать тысяч детей меньше, чем в 2016. К сожалению, не имеется точное количество новорожденных и детей раннего возраста с патологией нервной системы, но, несмотря на все лечебно - профилактические мероприятия беременных и грамотное ведение родов, часть детского населения страны требует особое внимание и реабилитацию.

Многолетний опыт развитых стран убедительно доказывает, что своевременная индивидуальная коррекция нарушений у детей частично компенсирует дефект и дает возможность растущему человеку стать полноценным членом общества

Целью статьи является теоретическое обоснование раскрытия и практические возможности коррекции патологии нервной системы у детей для своевременной профилактики инвалидности.

Изложение основного материала исследования. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире насчитывается примерно 13% людей с нарушениями психического и физического развития. 3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей – с другими психическими и физическими недостатками. Всего в мире насчитывается около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями. В нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция к росту числа детей-инвалидов.

Состояние здоровья в детском возрасте в той или иной степени отражаются на дальнейшем развитии ребенка и его способности познавать мир, а в будущем - ограничивая социальные контакты.

Нарушение интеллекта у детей в преобладающем большинстве случаев сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у умственно отсталых детей двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации [1].

Теоретические основы процесса восстановления утраченных в результате заболевания и утраты различных функций организма представлены физической, медицинской, психологической, социальной

и даже экономической реабилитацией (ВОЗ, 1980).

Эффективность подготовки студента университета повышается, если содержание самостоятельной работы имеет двуединый характер.

С одной стороны, это совокупность учебных и практических заданий, которые должен выполнить студент в процессе обучения, что и является объектом его деятельности. С другой стороны, это способ деятельности по выполнению соответствующего учебного теоретического или практического задания.

В последние годы отмечается увеличение количества детей, родившихся с признаками поражения центральной нервной системы (ЦНС). Поражения ЦНС объединяют различные патологические состояния, обусловленные воздействием на плод вредоносных факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в ранние сроки после рождения. По данным разных авторов, перинатальная патология встречается более чем в 85% случаев, причем 3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей – с другими психическими и физическими недостатками. В настоящее время проблема социальной реабилитации детей-инвалидов ввиду ее актуальности широко разрабатывается.

В университете изучению задач и возможностей сохранения и коррекции здоровья детей уделяется значительное внимание. В частности, данные учебные дисциплины: «Физическая реабилитация» изучается студентами факультета физической культуры и спорта университета и «Реабилитология» – студентами факультета социальной работы в объеме 200 часов учебной нагрузки, что даже превышает изучение данной дисциплины в медицинском университете. Наличие итогового контроля знаний в виде зачета и экзамена повышает значимость данного учебного материала.

В процессе освоения теоретических знаний и практических навыков студентами составляется индивидуальная программа реабилитации на основе оценки способностей к жизнедеятельности реабилитируемых и определения их функциональных классов.

Программа реабилитации состоит из нескольких разделов, в которых рассматриваются организационно-методические основы реабилитации, задачи, принципы и средства медицинской и физической реабилитации; дается общая характеристика средствам физической реабилитации: ЛФК, физиотерапии и массажу.

Цели и задачи реабилитации учитывают общие требования к плану восстановительных мероприятий в детской неврологии:

- раннее начало реабилитации;
- непрерывность, последовательность и преемственность;
- комплексность, участие медицинских работников, психологов, педагогов, юристов и других специалистов;
- учет индивидуальных особенностей личности ребенка и его диагноза.

Основываясь на этих положениях лечения разнообразных расстройств, возникающих при повреждении нервной системы, применяют различные виды реабилитации.

С целью сравнительного изучения методов лечения и реабилитации больных ДЦП детей проведено исследование на базе ГУО «Витебский городской центр коррекционно - развивающего обучения и реабилитации», где в настоящее время 25 детей (грудной, ясельный и детсадовский возраст) получают медицинскую и консультативную помощь квалифицированными специалистами.

Центр расположен в доступном для транспорта и подхода участке территории вдали от магистральных дорог. Рядом находится вспомогательная школа, в которой в дальнейшем проходят обучение дети, которые, в некоторой степени, приспособлены к маршруту. Помещение центра имеет кабинет массажа, зал ЛФК и специальную игровую и сенсорную комнату.

Реабилитацию детей проводят грамотные специалисты: врач невролог высокой квалификации, средний медицинский персонал, прошедший обучение особенностям реабилитации детей с такой патологией и специалист по эрготерапии. Двигательные расстройства при данной патологии наблюдаются почти у 100% детей и проявляются в виде парезов, параличей, насильственных движений со сложными нарушениями регуляции тонуса мышц чаще в виде повышенной спастичности и происходят изменения в мышцах, костях и суставах (контрактуры и деформации).

Отмечены выраженные и нарушения речи у таких детей параллельно с психическими расстройствами и изменениями их эмоциональной сферы[2].

У детей с синдромами двигательных расстройств и с более тяжелыми нарушениями (детский церебральный паралич) задержано и в той или иной степени нарушено овладение всеми двигательными функциями: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки самостоятельного сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности.

Главной задачей медицинской реабилитации детей с двигательными нарушениями является восстановление их функциональных возможностей опорно-двигательного аппарата, а также развитие компенсаторных приспособлений к условиям повседневной жизни. Для их достижения используется комплекс лечебно-восстановительных средств, среди которых наиболее часто используют физические упражнения, природные факторы, различные виды массажа.

Студенты на занятиях осваивают современные методики и приемы «избирательного массажа», пассивной лечебной физкультуры, дыхательной гимнастики и других лечебно-реабилитационных мероприятий, причем вся работа с детьми, особенно раннего и дошкольного возраста проводится на игровых ситуациях и заданиях, посредством которых реализуется «коррекция движением через игру».

Имеются в наличии и широко используются в центре современные методики «сенсорной

комнаты», музыкотерапии, цветотерапии, работа с песком для развития мелкой моторики рук.

Студенты проводят в свободное время волонтерские утренники и праздники для детей, причем наиболее часто используется и интересно воспринимается в центре методика клоунотерапии или терапия смехом.

Выводы. Актуальность изучения и решения проблемы коррекции двигательных и интеллектуальных нарушений у различных возрастных групп детей не вызывает сомнений, несмотря на систематически проводимую значительную работу всех медицинских и социальных служб. Проведенное нами изучение методов и средств лечения и реабилитации больных детей выявило наличие значительных возможностей в городском центре, которые широко и научно обоснованно применяются и уже дают положительные результаты и значительное улучшение и даже выздоровление. Такие дети в дальнейшем проходят обучение даже в обычных общеобразовательных школах, что является результатом комплексной работы медиков, педагогов и социальных служб в центрах коррекционно - развивающего обучения и реабилитации.

Аннотация. Проведенное нами изучение методов и средств лечения и реабилитации больных детей выявило наличие значительных возможностей в городском центре, которые широко и научно обоснованно применяются и уже дают положительные результаты и значительное улучшение и даже выздоровление.

Ключевые слова: коррекция, патология нервной системы, дети, ограниченные психические и физические возможности.

Annotation. The study of methods and facilities of treatment and rehabilitation of sick children conducted by us educed the presence of considerable possibilities in a municipal center, that widely and scientifically reasonably are used and already give positive results and considerable improvement and even recovery.

Keywords: correction, pathology of the nervous system, children, limit psychical and physical possibilities.

Литература:

1. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская Минск: НИО, 2003. – С. 139–156.
2. «Комплексная реабилитация детей с психическими заболеваниями». Методические рекомендации. ООО «Мединформатика», 2000. –161с.

УДК: 376.1

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ НЕТИПИЧНОГО УЧАЩЕГОСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Мельник Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук,
начальник Call-центра

Ресурсного учебно-методического
Центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

Постановка проблемы. Инклюзивное образование как наиболее перспективная форма обучения всех лиц, включая нетипичных, представляет собой специфическую организацию учебно-воспитательного процесса, в рамках которого достигается максимально возможная инициация познавательной и социализационной зоны развития индивида. В данном контексте ключевое значение приобретает активизация социальной субъектности у всех участников инклюзивной образовательной деятельности, и в особенности у обучающихся с определенными флуктуациями (отклонениями) от установленной нормы, поскольку только в ситуации своевременного развития речевых и интерактивных компетенций у нетипичных лиц достигается интенсификация способности таких учащихся к интериоризации как некоторого запаса гнозиса, так и социального праксиса. Центральную роль при этом имеет адекватная рефлексия и дальнейшее создание комплекса определенных социально-педагогических условий, которые необходимы для максимального выражения индивидуальной субъектности каждой личности в учебном процессе, так как лишь своевременное создание релевантного психосоциального и интерактивно-педагогического фона инклюзии детерминирует становление адаптационных возможностей нестандартного лица, его осознанной межперсональной и интраиндивидуальной активности в инклюзивной группе сверстников.

Целью статьи является раскрытие на теоретико-концептуальном уровне спектра основополагающих социально-педагогических условий, являющихся базой для системной активизации нетипичного учащегося при реализации его образовательного маршрута по инклюзивному типу.

Изложение основного материала исследования. Коммуникация любой личности в процессе гармоничного становления ее внутренних субъектных интенций и холистического (комплексного)

развития всегда опирается в своей основе на совокупность конкретных социально-педагогических условий, детерминированных существующей средовой ситуацией реализации инклюзивных образовательных механизмов и воспитательным потенциалом семьи нетипичного учащегося.

Под нетипичностью в рамках данного исследования подразумевается наличие у индивида совокупности отклонений от общепризнанного императива (одаренность, принадлежность к этническому, религиозному, культурному, лингвистическому меньшинствам, инвалидность и т.д.), в силу резистентного функционального воздействия которых проявляются различные моменты индивидуального дизонтогенеза личности в академическом и психосоциальном планах, что в целом препятствует нормализации хода формирования продуктивной коммуникации и взаимодействия нетипичных учащихся со значимыми для них референтными группами в условиях инклюзии, а также снижает темпы и качество психосоциального роста личности нетипичного члена инклюзивного микросоциума при его интенциях продемонстрировать социальную активность и инициативность.

Существенный дескриптивный потенциал при характеристике семантического поля инклюзивного образовательного процесса как ключевого фактора формирования социальной субъектности лица с особыми потребностями несет в себе денотативно-деятельностная трактовка развития личности учащегося, представленная С. Ваухн. Согласно взглядам данного исследователя, проявление различных форм социальной активности любого лица в рамках системной учебно-воспитательной деятельности возможно лишь при включении в устойчивые интерактивные связи элементов четко выраженной модуляции (логически обоснованной системы действий), образующей сеть вариативных денотаций, под которыми понимается наполнение поведенческих паттернов участников коллектива нетривиальными семантическими значениями и телеологией, в зависимости от доминирующей на конкретный момент времени задачей, стоящей перед членами инклюзивной группы. Ключевую роль при разработке инновационной семантики в сложившемся микросоциуме играет при этом опора на принципы взаимной сетевой реципрокции (поддержки), комплексности и тесной комбинаторности действий всех участников инклюзивного обучения [2, с. 54].

Мы определяем данную точку зрения как имманентно рациональную, так как реализация истинно позитивных форм бихевиоризма и проявление всесторонней социальной субъектности всеми членами инклюзивной образовательной команды всегда находится в тесной корреляции с их операциональными умениями по созданию осознанной и комфортной семантики на смысловом, социальном, психоэмоциональном уровнях, когда происходит максимально возможное удовлетворение целостного спектра потребностей каждого индивида. При наличии у обучающегося определенных черт нетипичности закрепление нестандартных целевых установок за функциональными денотациями членов инклюзивной микросреды имеет бинарную значимость, поскольку грамотное формирование телеологии при обучении и социализации лиц с особыми потребностями, а также последующей модуляции деятельности по их вовлечению в общие образовательные реалии дает возможность развить как интерактивно-коммуникативные навыки особенного индивида, необходимые ему для проявления устойчивой социальной субъектности, так и раскрыть его латентные возможности компенсаторики, требующиеся для успешной элиминации (устранения) проявлений дизонтогенеза и социально либо органически обусловленного инфантилизма. Одновременно с этим мы считаем целесообразным конкретизировать перечень определенных социально-педагогических факторов в методическом, психосоциальном, бихевиоральном и интерактивном планах, которые дают возможность стимулировать высокий уровень развития субъектности нетипичного обучающегося и развить его активную позицию в межличностном взаимодействии с сетью социальных контактов. К ним относятся:

1. Создание гибких правил и флексибильных механизмов коммуникации в инклюзивной группе. Разработка легко поддающихся модификации стратегий общения между всеми членами инклюзивного образовательного континуума дает возможность в наиболее полной мере удовлетворить особые потребности нестандартного учащегося и идентифицировать спектр определенных условий общения, которые релевантным образом помогают нестандартному индивиду развить собственный компенсаторный и адаптивный потенциал для реализации полноценной инклюзии, а также проявления четкой ассертивности при выражении личностной позиции в коллективе. основополагающим постулатом в ходе установления гибкого диалогового режима является готовность всех субъектов учебно-воспитательной деятельности вносить требуемые трансформации в сложившийся стиль общения и качественно интериоризировать их содержательные характеристики с последующей выработкой оптимальных способов проекции созданных по инновационному типу форм коммуникации.

2. Разработка индивидуальной траектории образовательного маршрута обучающегося с особыми потребностями с учетом методической опоры на принцип «множественной интеллигентности». Работа в рамках обозначенного методического постулата основывается на системно-комбинаторном развитии базовых мнемических функций особенного лица и интенсификации его сильных сторон личности посредством формирования альтернативных способов освоения академического контента и создания предпосылок для становления социального праксиса. Ориентация на вариативный спектр нетривиальных возможностей нетипичного обучающегося к овладению требуемым гносеологическим запасом и опытом коммуникации определяет успешность конструирования выраженной субъектной позиции индивида, когда он является активным актором регулирования персональной жизненной экзистенции, инициатором в ходе выстраивания сети социальных контактов в микросреде и активным союзником инклюзивного коллектива по преодолению собственных фобий различного генезиса.

3. Использование методики диссеминарованного тьюторства. Под диссеминацией следует понимать в данном контексте способность тьютора к статусно-ролевой трансформации, при которой происходит его сознательная дистантность от позиции индивидуального сопровождающего нетипичного учащегося в ходе оказания ему психолого-педагогической поддержки и переходом к роли второго учителя в инклюзивной группе с распространением сферы своей позитивной суггестии (воздействия) на всех ее членов. Подобный подход позволяет снизить риски формирования солипсистических установок у нестандартного лица и некомфортность его психосоциального самочувствия в микросреде. Данная ситуация консеквентно влечет за собой расширение социальной активности, субъектности, инициативности и независимости нетипичного участника инклюзивного образовательного процесса при принятии им различных решений академического и / или социального планов, что, в свою очередь, определяет становление и последующую качественную диалектику формирования его «Я – концепции» личности.

4. Апробация практики ролевой инверсии при включении особенного учащегося в инклюзивные образовательные и социальные реалии. Применение техник модификации ролевой деятельности является одним из базовых социально-педагогических условий для успешного обеспечения интенций нетипичного учащегося к проявлению выраженной социальной субъектности и самостоятельному разрешению возникающих антагонизмов учебной или интерактивной направленности. Ключевым фактором в ходе сознательной перестройки ролей является интернальная (внутренняя) готовность всех участников инклюзивного образовательного процесса к делегированию части собственных полномочий индивиду с определенными чертами нетипичности. Одновременно с этим необходимой диспозицией (составляющей) для успешного внедрения тактики ролевой инверсии выступает формирование устойчивой и резистентной мотивации у самого особенного лица к качественному исполнению требуемого круга прав и обязанностей, а также развитию новых форм аутоперцепции собственной личности в русле плюралистического подхода и выраженной социальной функциональности, вне зависимости от возможного наличия у него определенных флуктуационных (ненормативных) характеристик.

5. Применение модульной системы организации учебно-воспитательного процесса по антропоцентричному типу. Дифференциация целостного учебного материала на отдельные смысловые блоки способствует становлению продуктивной модуляции всех операционально-мыслительных процессов у особенного индивида, что непосредственным образом оптимизирует его внутренний потенциал к созданию конструктивных субъект – субъектных отношений в инклюзивном коллективе. В данном случае субъектность приобретает осмысленную семантику, вследствие чего нетипичный учащийся способен найти самостоятельно возможные пути решения трудной жизненной ситуации и развить проблемно-ориентированный стиль мышления, который является необходимым условием обеспечения эффективного диалога в широком социальном контексте, а также между непосредственными членами инклюзивной группы.

6. Трансформация традиционной методики обучения в диалектико-плюралистическую модель образовательной деятельности, при которой различные проявления нетипичности оцениваются с позиции их ресурсной перспективности для продуктивного академического и социального роста всех участников учебно-воспитательного процесса. Применение инновационных основ диалектики и плюрализма определяет возникновение у всех членов инклюзивного коллектива, в том числе у нетипичного учащегося, явных и латентных интенций к экстерииоризации внутриличностного деятельностного потенциала по реализации выраженных субъектных паттернов поведения и самовосприятию возможных черт нетипичности в контексте парадигмы позитивной нормализации. В свою очередь, подобная методическая переориентация способствует оптимизации целостного спектра результативности академических достижений нестандартного лица по ряду учебных дисциплин и развитию его умений выстраивать устойчивую сеть социальных контактов с формированием индивидуально-субъектной позиции внутри нее.

Процесс конструирования социальной субъектности и индивидуальной активности нетипичного учащегося представляет собой комбинаторный механизм, включающий в себя совокупность вариативных диспозиций, оказывающих прямое либо косвенное воздействие на качество и общую направленность становления продуктивных основ самостоятельности, автономности, независимости и инициативности лица, имеющего определенные черты нетипичности, в инклюзивном коллективе. Приоритетное значение при дескрипции совокупности социально-педагогических детерминант становления субъектности нетипичного индивида имеет культура интерактивности, сложившаяся в инклюзивной группе между нетипичным учащимся и его типичными сверстниками. Раскрывая сущностные характеристики данного компонента формирования внутриличностной активизации всех членов инклюзивного коллектива, Р.М. Гаржуро выделяет ассертивно-сблингговую трактовку описания сети взаимодействий в условиях инклюзивного образовательного процесса. Согласно взглядам данного исследователя, интерактивность в инклюзивной группе представляет собой динамичный продукт, количественные и качественные характеристики которого находятся в прямой корреляции с индивидуальным вкладом каждого субъекта взаимодействия на социальном, академическом и психоэмфатическом уровнях. Для гармоничного становления техник интерактивности при взаимосвязи с одноклассниками нетипичный учащийся должен демонстрировать выраженную ассертивность, которую следует понимать как осознанную демонстрацию уверенности в себе и мотивированный отход

от ригидных установок и иррелевантных представлений о построении адекватной культуры взаимоотношений [1, с. 193].

Указанная позиция содержит в себе, на наш взгляд, безусловную рациональную модуляцию, поскольку создание практики позитивной эмфатизации определяет общую успешность при налаживании интерактивности в инклюзивной группе. Подобная тактика позволяет интенсифицировать внутренние ресурсы нетипичного лица при выполнении им ряда требуемых академических задач и осуществлении определенных социальных инициатив. Вместе с тем категория субъектности является полисемантической структурой, которая вбирает в себя совокупность конкретных техник и приемов создания ассертивно-паритетного контакта в инклюзивном коллективе и выработки операциональных умений нетипичных лиц по апробации индивидуальной социальной активности. В связи с этим мы считаем целесообразным конкретизировать возможные приемы развития паритетного контакта в инклюзивной группе как фактора для проявления интернальной субъектности нетипичного учащегося. К ним относятся:

- идентификация реальных и потенциальных общих интересов между всеми участниками инклюзивной образовательной команды;
- грамотное распределение ролей в ходе реализации инклюзивного обучения;
- формирование готовности каждого члена инклюзивного коллектива делегировать часть собственных социальных полномочий другим членам команды;
- разработка диалектико-холистического восприятия любых форм нетипичности с позиции индивидуальных перспектив роста нестандартного лица и его развития в вариативных отношениях;
- использование разнообразных форматов интерактивности с чередованием формальных и неформальных практик коммуникации;
- передача нетипичному лицу равной сферы ответственности за ключевые действия, предпринимаемые в инклюзивном коллективе;
- построение прогностической трансмиссии от действий каждого участника инклюзивной образовательной деятельности.

Выводы. Создание субъектной позиции нетипичного учащегося в инклюзивной группе и активизация его интернального потенциала является комплексным процессом, постоянно находящимся в определенной диалектике, направленность которой зависит от доминирования в конкретный момент ряда определенных средовых детерминант. Среди ведущих социально-педагогических условий, определяющих успешность, качество и своевременность реализации интернальных установок нетипичного учащегося к проявлению устойчивой субъектной позиции выделяются методика преподавания в инклюзивной группе, а также сложившиеся паттерны взаимодействия в системах «педагог – остальные участники образовательного процесса» и «нетипичный учащийся – типичный учащийся». Совокупная суггестия указанных детерминант определяет конечную успешность и продуктивность реализации инклюзивных образовательных практик, где каждый индивид вносит свой посильный вклад в формирование устойчивого социального праксиса и требуемого академического гнозиса.

Аннотация. Раскрываются базовые социально-педагогические условия создания социальной субъектности и активности нетипичного учащегося в инклюзивной группе. В контексте формирования социальной субъектности нетипичного индивида представлены денотативно-деятельностная трактовка развития личности учащегося и ассертивно-сiblingовая интерпретация описания сети взаимодействий в условиях инклюзивного образовательного процесса. Дано авторское определение понятия «нетипичность», автором выделен перечень социально-педагогических факторов в методическом, психосоциальном, бихевиоральном и интерактивном планах, которые дают возможность стимулировать высокий уровень развития субъектности нетипичного обучающегося и развить его активную позицию в межличностном взаимодействии с сетью социальных контактов; обозначены возможные приемы развития паритетного контакта в инклюзивной группе как фактора для проявления интернальной субъектности нетипичного учащегося.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нетипичный учащийся, социальная субъектность, социально-педагогические условия, социальная активность.

Annotation. Basic social and pedagogical conditions for development of learner's social agency and activity in the inclusive group are under consideration in the article. Denotative and activity understanding of learner's personal development as well as assertive and sibling interpretation of interactive network in conditions of inclusive educational process with focus on development of exceptional learner's social agency are described in the article. Author shows her own understanding of the term "exceptionality" and characterizes range of social and pedagogical factors of methodic, psychosocial, behavioural, interactive orientations which allow to stimulate high level of development of exceptional learner's social agency and develop his active position in the process of personal communication with the network of social contacts. Possible technics which are need for development of parity contact in the inclusive group as a factor for implementation of exceptional learner's internal agency are demonstrated in the article.

Keywords: inclusive education, exceptional learner, social agency, social and pedagogical conditions, social activity.

Литература:

1. Gargiulo, R. M., Metcalf, D. Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning

approach / R.M. Garguilo, D. Metcalf. – Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. – 504 p.

2. Vaughn, S. & Bos, C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems / S. Vaughn, C. S. Bos. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. – 450 p.

УДК 796.011.3(075)

**ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНО-АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ**

Несповитый Олег Константинович,
магистрант Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
г. Ростов-на-Дону

Научный руководитель: Ромашевская Екатерина Сергеевна
старший преподаватель
кафедры инклюзивного образования и
социально-педагогической реабилитации
Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
г. Ростов-на-Дону

Постановка проблемы. Современное общество включает людей с разными нормами, потребностями и возможностями. Среди них особое место занимают люди с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время прослеживается положительная тенденция по формированию в обществе толерантного отношения к людям с ОВЗ: они активно вовлекаются в социальные процессы, имеют одинаковые права и равные возможности, в том числе и в получении образования. На сегодняшний день проблема адаптации детей в ОВЗ в условиях организаций общего и дополнительного образования становится весьма актуальной.

Целью статьи является раскрытие возможностей использования адаптивной физической культуры как средства социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях специального образовательного учреждения (детско-юношеской спортивно-адаптивной школы).

Изложение основного материала исследования. С каждым годом количество детей с ОВЗ, нуждающихся в помощи, растет. В России активно поддерживается процесс по вовлечению людей с функциональными нарушениями в общий процесс жизнедеятельности, создаются необходимые условия, признаются равные права и декларируются новые возможности. Однако не всегда люди с ограниченными возможностями готовы и способны развиваться наравне со всеми и, к сожалению, лишь часть детей и подростков получают необходимую поддержку в системе государственного образования.

В большинстве зарубежных стран происходит активное привлечение людей с ОВЗ к занятиям физической культурой и спортом, которая включает в себя реабилитационные центры, спортивные секции и т.п. В данной системе самым главным является создание условий для занятий спортом. Целью данной системы является попытка воссоединить разных по возможностям людей, призвать уважать и учитывать права и возможности других. Благодаря развитию таких спортивно-образовательных систем люди с ОВЗ могут чувствовать себя полноправными членами общества, участвовать в общественно полезном труде и реабилитации своего здоровья. Помимо этого, физическая культура и спорт поддерживают психическое, моральное и физическое состояние данной категории людей, способствуют их самореализации и саморазвитию в обществе и мире.

Стоит отметить, что в России до начала 90-х годов прошлого века люди с инвалидностью и ОВЗ не были так активно вовлечены в общественный процесс в целом. Для людей с ОВЗ были закрыты многие сферы общественной жизнедеятельности. В прошлом специфические особенности и потребности людей с ОВЗ не учитывались в полной мере, люди действительно были ограничены. Если ранее дети с ОВЗ обучались дистанционно или на дому, то сейчас делаются попытки к восстановлению прав и поддержанию данной категории лиц, в том числе путем организации полноценного образовательного процесса и создания условий для всех детей без исключения. В решении этой задачи значительное место отведено инклюзивному образованию, которое способствует включению детей с нарушениями здоровья в общий учебный процесс. Конечно, не все образовательные учреждения готовы и способны обучать детей с ограниченными возможностями здоровья, ведь для этого необходим ряд специальных мер.

В 1990-х годах в связи серьезными изменениями в отношении общества к людям с ОВЗ в России возникла необходимость изучения и внедрения адаптивной физической культуры и спорта. Данная система способствует социальной адаптации людей с ОВЗ в обществе.

Адаптивная физическая культура представляет собой комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также осознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества [2, с. 215].

Адаптивный спорт является разновидностью физического воспитания, способствующего включению личности в процессы самореализации, самоактуализации, а также развитию коммуникативной деятельности и социализации. С помощью этих мер человек с ОВЗ сможет адаптироваться к окружающему миру, выйти за рамки обыденного, включится в новый для него процесс жизнедеятельности. Помимо перечисленного, данная форма физического развития способствует повышению здоровья людей с нарушениями, учитывая специфические особенности каждого и подстраивая комплекс мер адаптивной физической культуры под отдельного человека.

Одним из направлений адаптивного спорта является рекреационно-оздоровительный спорт, осуществляемый с помощью внеклассных занятий, которые могут быть проведены в форме тренировки или соревнования. Другим направлением адаптивного спорта является спорт высших достижений, которое проводится в спортивных и физкультурно-оздоровительных секциях и группах, общественных объединениях людей с ОВЗ, спортивных и физкультурно-оздоровительных школах.

Важно отметить, что для здорового человека спортивная активность является обычным повседневным явлением, которое он преодолевает, в той или иной степени. Однако для человека с ограниченными возможностями здоровья двигательная активность является жизненно важной, так как она выступает эффективнейшим средством и методом одновременно физической, психической, социальной адаптации.

Спортивная физическая активность для людей с ОВЗ является особой формой, где человек переживает определенные моменты, сосредотачивается, превосходит самого себя, переключается и отвлекается от своих проблем.

Таким образом, адаптивный спорт активизирует деятельность человека с нарушениями здоровья, способствует его развитию. Адаптироваться к таким условиям жизни необходимо с раннего возраста. Ребенка необходимо с детства призывать быть сильнее, стремиться быть лучше, стимулировать к покорению больших высот. В данном развитии ребенка с ОВЗ, центральное место занимают образовательные учреждения. В них важное место занимают адаптивные учреждения, которые способствуют развитию детей с ОВЗ.

В настоящее время в Федеральном Законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 4 декабря 2007 года) прописано следующее: «Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, физкультурно-спортивные организации, в том числе физкультурно-спортивные объединения инвалидов, организуют проведение физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий с участием инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, создают детско-юношеские спортивно-адаптивные школы, адаптивные детско-юношеские клубы физической подготовки. Образовательные учреждения вправе создавать филиалы, отделения, структурные подразделения по адаптивному спорту» [4]. В Росспорте 21 марта 2008 года, по согласованию с Минобрнауки, был подписан важнейший для развития спорта среди людей с ОВЗ документ под названием «Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (дополнение к Методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации)» [1]. Таким образом, в данных положениях прописаны соответствующие правовые нормы и требования для создания и функционирования детско-юношеских спортивно-адаптивных школ и других спортивных организаций и учреждений.

Целью данных школ является создание условий для адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Данные школы используют следующие виды адаптивной физической культуры:

- адаптивное физическое воспитание, предназначенное для формирования основ физкультурного образования;
- адаптивный спорт, направленный на совершенствование и реализацию физических, психических способностей;
- адаптивная двигательная рекреация, предназначенная для организации здорового досуга, активного отдыха, игр, общения.

Спортивно адаптивные школы положительно решают проблему результативности и качества дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, опираясь на имеющиеся средства методического обеспечения.

Перед педагогами стоит задача поиска и разработки методического обеспечения тренировочного процесса, а также его внедрения. Помимо этого, данный процесс должен включать инновационные методы и технологии для развития спортивной деятельности детей с ОВЗ с учетом специфических особенностей.

На сегодняшний день, педагоги данных школ добились определенных успехов. Главной целью адаптивной физической культуры является коррекция имеющихся отклонений в развитии или состоянии здоровья, в воспитании личности, формировании здорового образа жизни, развитии физических качеств, социализации и интеграции занимающихся детей [4].

В настоящее время подобных школ небольшое количество, но они есть и играют важную роль для поддержки детей и подростков с нарушениями здоровья, оказывают им необходимую помощь и способствуют их развитию, как физическому, так и социальному.

Развитие новых видов спорта, желание людей участвовать в паралимпийских и сурдологических соревнованиях, требуют поиска новых форм, методов и средств учебно-тренировочного процесса, учитывая передовой опыт адаптивной физической культуры.

Адаптивная физическая культура в целом, представляет собой средство для социального объединения людей с ОВЗ с обществом, а также способствует самореализации себя в обществе, установлении контакта с окружающим миром. В связи с этим главной задачей остается вовлечение в интенсивные занятия адаптивной физической культурой и адаптивным спортом как можно большего числа людей с нарушениями здоровья, создания условий для занятий с целью успешной интеграции человека в общество.

Выводы. Таким образом, адаптивная физическая культура способна помочь большому количеству нуждающихся в помощи детей с ОВЗ в формировании новых принципов существования. В результате чего данная методика в целом, даст ощущения важности каждого человека в мире, ощущения необходимости самого себя. Коррекционная работа с помощью адаптивной физической культуры даст возможность человеку добиться собственных побед, понять, что он может многое, что он развивается и функционирует вместе с окружающим миром.

Аннотация: В статье рассматривается процесс социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью адаптивной физической культуры в условиях специального или коррекционного образовательного учреждения. Раскрывается понятие и сущность адаптивной физической культуры, ее необходимость и эффективность при развитии детей с ОВЗ.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, адаптация, адаптивная физическая культура, коррекционная работа, спортивно-адаптивные школы, адаптивный спорт, инновационные методы.

Annotation: The article deals with the process of social adaptation of children with disabilities with the help of adaptive physical culture in the conditions of a special or correctional educational institution. The concept and essence of adaptive physical culture, its necessity and effectiveness in the development of children with HIA are revealed.

Keywords: limited health, adaptation, adaptive physical culture, correctional work, sports-adaptive schools, adaptive sports, innovative methods.

Литература:

1. Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (дополнение к Методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации от 21.03.2006 г. № СК-02-10/3685). Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112005/61096f85670d4e60c047d9b15d4ade68ad7ee3e1/
2. Потапчук А.А., Матвеев С.В., Дидур М.Д. Лечебная физическая культура в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2007. – 464 с.
3. Тимофеева Т.Н. Игровая коррекционная методика занятий с детьми с проблемами развития // Адаптивная физическая культура. 2002. № 4. С. 32-33.
4. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О Физической культуре и спорте в Российской Федерации». Электронный ресурс. URL: <https://rg.ru/2007/12/08/sport-doc.html>

УДК 376

ЗАНЯТОСТЬ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Озерина Анна Александровна,

к.психол.н., доцент кафедры психологии,
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,
г. Волгоград

Тимофеева Татьяна Сергеевна,

старший преподаватель кафедры психологии,
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,
г. Волгоград

Постановка проблемы. В инклюзивном образовании тьюторская практика, с одной стороны, приобретает все большую актуальность, с другой стороны, существуют трудности ее реализации, в частности, решение кадрового вопроса в этой сфере. Новые образовательные стандарты предполагают активное включение тьюторов в реализацию инклюзивной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. В России, как и во всем мире, количество детей с ОВЗ растет. В то же время существует проблема демографического старения населения. Перед государством стоит важная задача обеспечения социального благополучия ее граждан с учетом стратегического экономического развития.

Решение сложившейся ситуации мы видим в интеграции социального взаимодействия людей, относящихся к третьему возрасту, и обучающихся с ОВЗ. С наступлением пенсионного возраста имеющийся опыт, навыки и возможности личности, зачастую, не находят реализации. Возникают

психологические трудности, связанные с переживанием ненужности, одиночества, изоляции от социума. С подобными проблемами сталкиваются и семьи, в которых воспитываются дети, требующие особого внимания и специальных условий обучения.

Консультативная и наставническая работа является эффективным способом сохранения человеческого капитала как основы развития общества и государства.

Цель статьи – определить возможности привлечения лиц пожилого возраста к реализации инклюзивного образования в качестве тьюторов.

Изложение основного материала исследования. Основная идея инклюзивного образования – создание особых условий, обеспечивающих интеграцию и адаптацию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к полноценной жизни в обществе. Данная проблема находит различные варианты решения в образовательных организациях. Большинство из этих способов решения можно классифицировать по трем основаниям в соответствии с компонентами образовательной среды: психодидактический, пространственно-предметный и социальный [1]. Инклюзивная составляющая реализуется посредством психодидактического компонента через обеспеченность вуза специализированными образовательными программами и наличие соответствующей квалификации у педагогов. Пространственно-предметный компонент позволяет предоставить возможность беспрепятственного входа в здание учреждения образования и свободной ориентации внутри него. В рамках инклюзивного образования социальный компонент отражает уровень социально-психологической готовности со стороны субъектов учебного процесса к принятию лиц с инвалидностью, их включенности в социальную систему на равных, а также степень сознательности, удовлетворенности и продуктивности взаимодействий в процессе получения образования.

Поскольку эффективность реализации пространственно-предметного компонента зависит целиком от административного аппарата (руководства образовательного учреждения, местных и федеральных органов управления), а психодидактический требует системной работы большого круга специалистов узкой направленности (дефектологов, логопедов, сурдологов и т.п.), то фокус внимания в данной работе сосредоточен на социальном компоненте. Он является важнейшим звеном на пути к успешной адаптации и социализации инвалидов и лиц с ОВЗ. Социальный компонент преимущественно реализуют психолого-педагогические службы в структуре образовательных учреждений, либо тьюторы, волонтеры, помощники и др. Другими словами, для того, чтобы образовательная среда стала доступной, обучающимся с инвалидностью и ОВЗ необходимо целенаправленное организованное сопровождение.

Анализ зарубежного опыта показывает, что система сопровождения таких обучающихся актуальна и востребована. Во многих школах в Великобритании за учеником с инвалидностью закрепляется ассистент, который помогает ему при необходимости не только передвигаться в пространстве, но и осваивать учебные дисциплины. Во многих работах указывается, что практика тьюторства зародилась как раз в английских университетах [2]. В США существует специальная система поддержки учащихся в рамках обычных школ. В частности, эта система реализуется для постепенной социализации детей с диагнозом аутизм. Учащиеся с аутистическим расстройством обучаются в центрах поддержки учащихся, и каждый день совместно с тьютором могут посещать обычный класс, планомерно включаясь в образовательный процесс.

В нашей стране тьюторство получает все большее распространение. Должность «тьютор» в России официально введена в 2008 году и закреплена в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования». В Московском педагогическом государственном университете, Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете и других осуществляется набор в магистратуру по направлению «Тьюторство в сфере образования». На территории России функционирует Межрегиональная общественная организация «Межрегиональная тьюторская ассоциация», а также около девяти сертифицированных центров развития тьюторских практик. Основной задачей тьютора является непосредственное сопровождение реализации индивидуальной образовательной программы обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, так же зачастую в круг его обязанностей входит осуществление психодиагностической, коррекционной, профориентационной деятельности [3].

Кадровая политика в сфере тьюторства играет значительную роль, но при этом мало освещена как в науке, так и не учитывается в практике инклюзивного образования. Как правило, труд тьюторов либо низко оплачивается, либо осуществляется на добровольных началах.

В нашей работе мы предлагаем инновационное решение существующей проблемы – решение дефицита кадров в сфере тьюторского сопровождения за счет привлечения к данному виду деятельности пожилых людей. Создание дополнительных условий для занятости пожилых граждан важная сфера социальной и государственной политики в нашей стране, поскольку позволяет повысить уровень дохода пожилых людей, способствует их адаптации к новому пенсионному статусу и социализации, а также, с точки зрения экономических интересов, обеспечивает возможность использования, имеющегося у них образовательного, личностного и трудового потенциала. Другими словами, участие пенсионеров в реализации инклюзивного образования позволило бы решить несколько вопросов: кадровых, экономических, просветительских и других. В частности, появилась бы возможность у лиц, вышедших на пенсию, продолжить трансляцию своего профессионального опыта последующим поколениям. Именно в поздней зрелости происходят «не только биологические изменения телесности, но и

духовно-нравственное наполнение этого периода жизни» (А.В. Яркин), передача своего опыта последующим поколениям. Поэтому, на наш взгляд, данная проблема нуждается в исследовании в связи с проблемой преемственности духовных ценностей, традиций, сохранения цивилизованных устоев общества. «Ряд эмпирических исследований свидетельствует о том, что люди в возрасте до 60 лет способны к активному обучению и самообразованию, сохраняя гибкую познавательную сферу, кроме того, мозговая активность в этом возрасте обеспечивает высокие потенциальные возможности для продуктивного познания и творчества» [4].

Для реализации подобного проекта необходим следующий комплекс мероприятий: согласование плана работ с администрацией образовательного учреждения, сотрудничество с территориальными службами занятости населения, организация подбора и обучения тьюторов-пенсионеров. Вовлечение пенсионеров логично производить с учетом имеющейся у них профессиональной квалификации. В таком случае особенный вклад в работу тьютора смогут внести пенсионеры, имеющие педагогическое или медицинское образование и значительный профессиональный опыт работы в этих сферах.

Реализация данной программы может проходить по нескольким направлениям: 1) постоянное сопровождение обучающегося с ОВЗ в учебном заведении, 2) сопровождение на базе практик (когда самостоятельное прохождение практики не представляется возможным), 3) помощь тьютора в освоении обучающимся с ОВЗ образовательной программы на дому.

Выводы. Современные демографические и социально-экономические условия требуют развития новых форм и подходов к построению системы образования. Зарубежный опыт показал успешную практику внедрения тьюторства в систему инклюзивного образования. В России активно развивался институт наставничества в профессиональной деятельности. Тьюторство в рамках предлагаемого нами проекта является способом адаптации людей пенсионного возраста к новым условиям жизни, способствует сохранению и передаче ценностей, межпоколенного опыта, с одной стороны, а с другой – позволяет детям с ОВЗ получать необходимое общение, повышать качество образования, расширять круг социальных контактов и самим оказывать поддержку.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы инклюзивного образования и развития института тьюторства. Целью работы является рассмотрение вопроса о возможности привлечения лиц пожилого возраста к реализации инклюзивного образования в качестве тьюторов. Проведен анализ зарубежного и отечественного опыта внедрения тьюторства в систему инклюзивного образования. Результаты позволяют говорить о социально-психологических, кадровых и экономических перспективах участия пенсионеров в реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: тьютор, инклюзивное образование, поздняя зрелость, инвалидность, ОВЗ.

Annotation. The article reveals the problems of inclusive education and development of the institute of tutoring. The aim of the work is to consider the possibility of involving elderly people in the implementation of inclusive education as tutors. The analysis of foreign and domestic experience of tutoring introduction into the system of inclusive education is carried out. The results allow talking about socio-psychological, personnel and economic prospects for the participation of pensioners in the implementation of inclusive education.

Keywords: tutor, inclusive education, late adulthood, disability, limited opportunities of health.

Литература:

1. Кучер В.А. Сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В. А. Ясвина и В. И. Панова // Сибирский педагогический журнал. 2011. №5. С.90-97. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18041093>.
2. Матасов Юрий Тимофеевич, Богданова Александра Александровна Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования // Специальное образование. 2012. №3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-v-strukture-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 1.04.2018).
3. Литвинова Галина Владимировна Специфика работы тьютора в системе инклюзивного образования // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2016. №2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-tyutora-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.03.2018).
4. Боженкова К.А. Психологические особенности людей пожилого возраста // Приволжский научный вестник. 2016. №3 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 10.03.2018).

УДК: 37.091.12.011.3-051:005

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Охрименко Марина Геннадьевна,

студентка факультета социальной и коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград

Научный руководитель: Шипилова Елена Викторовна,

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
г. Волгоград

Постановка проблемы. Для развития пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями необходим комплексный характер коррекционно-педагогических воздействий с использованием моделирования как средства развития познавательных способностей.

Целью статьи является изложение результатов опытно-экспериментальной работы по развитию пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Изложение основного материала исследования. Развитие у ребенка с интеллектуальными нарушениями пространственных представлений - одна из важнейших задач дошкольного образования, так как это базовая функция, входящая в любой вид деятельности. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, пространственные представления являются неотъемлемой частью формирования сферы познавательного развития. Недостаточность ориентировки в пространстве, к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

Проблемой изучения научных и методических основ в развитии пространственных представлений у детей занимались такие ученые, как Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, М.С.Лебединский, А.Р.Лурия, Е.И.Тихеева, которые сходились на мнении о том, что пространственные представления составляют базис психического развития человека, над которым надстраиваются остальные высшие психические функции.

Благодаря работам в рамках данной проблемы перечисленных выше ученых, мы установили, что дошкольное детство является сензитивным для развития пространственных представлений, так как освоение их необходимо для реализации любой деятельности ребенка, в том числе учебной.

Изучению проблемы развития пространственных представлений у старших дошкольников посвящены научные труды А.Н.Гвоздева, Т.А.Мусейбовой, А.В. Семенович, Н.Я.Семаго, А.Л.Сиротюк, которые определили, что в норме в старшем дошкольном возрасте дети осваивают основные пространственные соотношения, хорошо различают положение фигур на плоскости, овладевают умением в действии соизмерять ширину, высоту, длину и форму предметов. Н.Я.Семаго в своих исследованиях определил, что дети старшего дошкольного возраста усваивают пространственные представления как на импрессивном, так и на экспрессивном уровне, итогом чего служит сформированность языковой и речевой компетентности ребенка.

Неполноценность пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи: Б.Г.Ананьев, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, У.В.Ульenkova, Г.В.Фадина, и др., считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. С.Я.Рубинштейн, И.М.Соловьёв установили, что дети с интеллектуальными нарушениями не в состоянии воспринимать совокупность предметов во всем богатстве признаков и пространственных отношений. Ученые отмечают, что нарушение развития пространственных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями присутствует в каждом направлении: дети испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в различных видах деятельности. У детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями наблюдается разрыв между наглядным и словесным компонентами пространственного анализа, что обусловлено недоразвитием речевых и мыслительных процессов и является преградой для развития счета, письма, чтения, продуктивных видов деятельности и физической культуры.

Исследователями, такими как Л.А.Венгер, Н.А.Ветлугина, Н.Н.Поддяков, Д.Б.Эльконин, было установлено, что среди педагогических условий, обеспечивающих познавательное развитие, эффективным является моделирование, которое способствует успешному познанию окружающего мира. Вопросам использования моделирования, как педагогического средства развития пространственных представлений у дошкольников с нарушениями в развитии посвящены работы таких исследователей, как В.И.Балаева, Е.А.Лапп, Е.П.Фуреева. Но, до настоящего времени уделялось мало внимания использованию моделирования как средству развития пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

В рамках нашего исследования в качестве основной его цели мы определили исследование процесса развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с

умственной отсталостью посредством применения моделирования.

Исследование проводилось с 10 детьми старшего дошкольного возраста 5-6 лет с умственной отсталостью.

Основываясь на данных таких ученых, как Б.Г.Ананьев, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, У.В.Ульенкова, Г.В.Фаина об особенностях развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, мы выбрали следующие диагностические методики авторов М.М.Семаго и Н.Я.Семаго: «Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в вертикальной оси»; «Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в горизонтальной оси»; «Исследование способности анализа и синтеза пространственного взаиморасположения частей» [3, с.119].

Для проведения диагностических методик нами был использован материал из диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребенка (авторы - Семаго М.М., Семаго Н.Я.) [4, с. 27-29, с. 33-40].

Система оценки уровня развития пространственных представлений производилась по трем уровням: высокий уровень, средний уровень и низкий уровень. Система оценки носила характер анализа наблюдения за деятельностью ребенка. Анализировалась не только успешность выполнения задания, но и сама стратегия деятельности ребенка.

В результате проведения диагностических методик, мы получили следующие данные. Большинство детей (60%) обладают низким уровнем развития пространственных представлений. 40% обследуемых нами детей показали средний уровень развития пространственных представлений.

Данные первого среза показали, что у детей с умственной отсталостью наиболее несформированными оказались навыки процесса понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов как в вертикальной, так и в горизонтальной оси. Дети с трудом справлялись с заданиями на определение пространственного расположения предметов как на экспрессивном, так и на импрессивном уровнях. Часто дети не понимали заданий, допускали многочисленные ошибки, подсказки не помогали. Трудности выполнения методики заключались в неспособности умственно отсталого ребенка воспринимать изображения плоскостных предметов, что обусловлено недоразвитием мыслительных процессов. В этом случае картинка с изображением откладывалась и ребенку задавались вопросы, например: «Покажи, что находится у тебя под носом?», «Покажи, что находится у меня под рукой?», «Что находится у нас под ногами?» «Что находится между глазом и ртом?» и т.д.

Особые трудности возникали при проведении методики, направленной на исследование процесса пространственного ориентирования по горизонтальной оси, при проведении которой было выявлено, что дети практически не различают понятия «право» и «лево», как и слова и предлоги, обозначающие пространственное расположение предметов «в глубину». Лучше всего дети справлялись с заданиями методики, направленной на исследование процесса перцептивного моделирования, при проведении которой было выявлено хорошее понимание задания. С разрезными картинками с малым количеством частей дети справлялись легко, но повышение уровня сложности до шести частей разрезной картинки всегда выявляло значительные трудности.

Действия детей при выполнении всех трех методик часто носили неадекватный, либо хаотический характер, т.е., не имеют цели. При выполнении задания с разрезными картинками можно было заметить, что манипулирование частями картинками не ведет учет результатов своих собственных попыток. Либо, наоборот, прослеживалось целенаправленное выполнение задания без предварительной программы или хотя бы зрительно-пространственной оценки.

С целью максимальной коррекции выявленных недостатков мы разработали специальную коррекционную программу по развитию пространственных представлений средствами моделирования. В ходе разработки данной программы мы опирались на игры, разработанные Е.А.Стребелевой, представленные в ее исследовании в разделе «Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования» [5, с.88-101].

В ходе разработки программы по развитию пространственных представлений, мы опирались на методики таких авторов, как Л.А.Венгер [1], О.М.Дьяченко [2]. Разработанная нами программа включала постепенное развитие пространственных представлений с соблюдением трех этапов:

- Первый этап «Овладение предметными моделями».

Цель этапа: формирование пространственных представлений, обобщенных представлений о предметах, их свойствах и качествах (Игры «Сложи картинку», «Найди похожее», «Больше-меньше», «Волшебные картинки», «Цветные картинки», «Узнай на вкус», «Что, где растет?»).

- Второй этап «Овладение предметно-схематическими моделями».

Цель этапа: формирование действия замещения, представлений о предметно-схематических моделях (Игры «Ручеек», «Зверюшки на дорожках», «Посади огород», «Разноцветные вагончики», «Замри»).

- Третий этап «Овладение графическими моделями»

Цель этапа: формирование умения ориентироваться в пространстве, способности к наглядному моделированию, действиям построения и перемещения (Игры «У куклы Маши новоселье», «Где спрятался жучок», «Поезд», «Где спрятался мишка», «Не ошибись», «Лови – бросай»).

Адаптированная программа включала в себя 12 групповых специальных коррекционных занятий. Игры Е.А. Стребелевой были подобраны с учетом психофизических особенностей детей с умственной отсталостью, но при реализации самой коррекционной работы и составления конспектов занятий требовались небольшие изменения в их содержании.

Программа по развитию пространственных представлений у дошкольников с помощью моделирования проводилась на основе специальных условий, таких как :

- действий по подражанию взрослому;
- действий по готовому образцу;
- действий по инструкции взрослого;
- самостоятельного планирования и моделирования пространственных отношений различных предметов и объектов.

При этом одним из важных условий овладения пространственными представлениями являлось вербализация деятельности.

Все занятия проводились в игровой форме, в благоприятной эмоциональной обстановке и способствовали созданию положительного эмоционального настроя для обучения и воспитания детей.

Благодаря повторному обследованию, после проведения специальной коррекционной программы, мы выявили положительную динамику развития уровня пространственных представлений у детей с умственной отсталостью. Сравнительные показатели результатов проведения диагностических методик на этапе констатирующего и контрольного эксперимента доказали увеличение среднего уровня развития пространственных представлений на 10%, а также уменьшение показателей низкого уровня развития пространственных представлений у детей также на 10% .

При повторном обследовании дети более уверенно ориентировались в заданиях. В ходе проведения коррекционной программы, дети овладели навыками предметного моделирования, познакомились с действиями замещения, начальными навыками ориентирования по графическим схемам.

В целом, можно сказать, что разработанная нами специальная коррекционная программа по развитию пространственных представлений средствами моделирования является продуктивной в работе дошкольного дефектолога с детьми с умственной отсталостью. Дальнейшую перспективу мы видим, в создании подобной коррекционной программы, направленную на более длительный срок, которая будет являться эффективным средством коррекции уровня развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Выводы. Практические результаты исследования дают основание полагать, что коррекционно-педагогические воздействия с использованием моделирования являются эффективным средством развития пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Приведены методические рекомендации по использованию моделирования в данном процессе.

Ключевые слова: Пространственные представления, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, коррекция, моделирование.

Annotation. The article presents the results of experimental work on the development of spatial representations in preschool children with intellectual disabilities. Methodical recommendations on the use of modeling in this process are given in the article.

Keywords: Spatial representation, intellectual disability, mental retardation, correction, modeling.

Литература:

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Коллективная монография. Для специалистов в области психологии и педагогики/ Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Н. Б. Венгер, Р. И. Говорова, О. М. Дьяченко, Л. Е. Журова, Т. В. Лаврентьева, К. В. Тарасова, В. В. Холмовская, Л. И. Цеханская. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Говорова Р.И. Дьяченко О.М. Формирование пространственной ориентировки у детей. // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 9. - С. 14 – 20.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Айрис-пресс, 2005 – 47 с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005 – 180 с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Отрошко Галина Валерьевна,
старший преподаватель ГАУ ДПО ЯО ИРО
г. Ярославль

Постановка проблемы. Изменение законодательных и нормативно-правовых основ образования детей с ограниченными возможностями здоровья привело к изменению условий организации и содержания работы с детьми всех педагогов, и, в частности учителей-дефектологов всех категорий. Парадигма методических подходов и приемов находится в зависимости от структуры контингента обучающихся в каждой отдельной образовательной организации. При этом, имеющееся методическое разнообразие приводит к тому, что при выборе подходов администрация школы зачастую основывается на наименее затратных (с точки зрения материального обеспечения) организационных позициях по количеству детей, времени работы с ними, групповой организации такой работы.

Цель статьи: методическое обоснование отдельных изменений в содержании и организации логопедической работы в общеобразовательной школе, связанных с развитием инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Изменение контингента учащихся общеобразовательной школы сопровождается увеличением разнообразия образовательных потребностей учащихся. Одним из основных специалистов школы, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), является учитель-логопед. Учителя-логопеды – наиболее распространенная категория дефектологов (количество олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов в наших школах пока незначительно). Система подготовки учителей-логопедов предусматривает знакомство с основами знаний из области тифлопедагогики, сурдопедагогики, олигофренопедагогики. В существовавшей ранее практике школьного обучения учителя-логопеды, работающие с детьми с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и другими категориями, приобретали более системные знания об их особенностях непосредственно занимаясь коррекционной работой с этими детьми. «В связи с ориентацией общего образования на инклюзивную практику возросли требования к учителю-логопеду» [1, с.40]

До недавнего времени основное содержание работы учителя-логопеда обычной общеобразовательной школы составляла работа по коррекции нарушений письма и чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, с дисграфиями и дислексиями, с задержками психического развития (далее ЗПР). Логопедическая работа с детьми, у которых речевые патологии осложняют основной диагноз (нарушения речи у слабослышащих детей, у детей с расстройствами аутистического спектра, обучающихся с выраженными нарушениями зрения) оставалась прерогативой учителей-логопедов специальных (коррекционных) образовательных учреждений. С приходом в общее образование детей с ОВЗ различных категорий логопедическая работа в значительной мере усложняется. Практически все учащиеся с ОВЗ – это дети, имеющие нарушения в становлении речевой функции, причем, особенности этих нарушений зависят от целого ряда факторов, на сегодняшний день не систематизированных. Сложность структуры дефекта, степень тяжести нарушений, условия воспитания и обучения ребенка, своевременность и адекватность медикаментозной помощи, время начала и эффективность дошкольной коррекционной работы определяют степень и выраженность нарушений речи. Соответственно, изменяется содержание всех направлений работы школьного учителя-логопеда: диагностического, коррекционно-развивающего, организационно-методического, консультативного, профилактического. В частности, диагностическое направление подразумевает не только диагностику состояния всех параметров речи, но и получение информации о возможности зрения, слуха, двигательной сферы ребенка. Кроме того, учитель-логопед должен иметь четкое представление об особенностях становления коммуникативных, познавательных, регулятивных, личностных УУД у детей с различными ОВЗ.

Реализуя коррекционно-развивающее направление работы, учитель-логопед должен принять решение о форме проведения коррекционных занятий: возможна ли, и продуктивна ли для этого ребенка групповая форма коррекционной работы, или его психофизические особенности позволяют осуществлять коррекционную работу только индивидуально? Если групповая работа возможна, следует продумать, в какую группу такой ребенок может включаться, с тем, чтобы была возможность индивидуального учета особых образовательных потребностей его и других учащихся. Важно определить, как будет включаться в образовательный процесс коррекционная помощь (в зависимости от индивидуального режима деятельности, двигательной и психической активности ребенка в течение дня). Следует уточнить, какой дидактический материал может применяться на логопедических занятиях. Может ли ребенок писать, какая должна быть тетрадь и разлиновка в ней, если ребенок слабовидящий или с нарушениями опорно-двигательного аппарата; какой фон и какая величина, цвет и конфигурация шрифта могут быть использованы для пособий, какие технические приспособления помогают ребенку и как они используются – вся эта информация является определяющей для отбора содержания и форм коррекционной работы. Возможно, работа по преодолению нарушений процессов письма и чтения, к которой привыкли и которую умеют осуществлять логопеды общеобразовательных школ, не будет

основным содержанием логопедической коррекции. Некоторые дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата с выраженными нарушениями мануальной деятельности будут нуждаться прежде всего в коррекции устной речи, формировании произносительной стороны, лексико-грамматического строя и связного высказывания. Возможно, такому ребенку будет доступно письмо только с использованием специальной клавиатуры компьютера, или вообще недоступно. В то же время, ребенок с расстройствами аутистического спектра и коммуникативными трудностями скорее всего будет требовать совершенно иного подхода и содержания коррекционной работы. Вполне вероятно, что для такого ученика письмо будет одним из средств коррекции устной речи. Варьироваться должно содержание, методы и приемы, дидактические комплексы, используемые на занятиях. Длительность логопедического занятия также должна варьироваться в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка, что следует учитывать при составлении расписания логопедических занятий. Оно становится более гибким, учитывающим особые потребности конкретных детей.

Организационно-методическое и консультативное направления работы учителя-логопеда также содержательно меняются. Если ранее почти все рабочее время учителя-логопеда было отведено на работу с детьми (диагностическую или коррекционно-развивающую), то в изменившихся условиях на первый план выходит процесс сопровождения ребенка с ОВЗ. Зачастую, в практике школ небольших городов, сельских школах, учитель-логопед – единственный доступный специалист, имеющий дефектологическое образование и обладающий системными дефектологическими знаниями. Участие логопеда в составлении адаптированной образовательной программы ребенка с ОВЗ, индивидуального учебного плана, в разработке методических рекомендаций, взаимодействие с другими специалистами службы сопровождения и учителями-предметниками, обучающими этого ребенка, консультативная работа с учителями и родителями требуют значительных временных затрат. Соответственно, распределение рабочего времени учителя-логопеда с учетом этих направлений работы, должно быть предусмотрено и закреплено локальным нормативным актом (к примеру, в должностной инструкции). Одним из важнейших аспектов консультативной работы учителя-логопеда является работа с родителями, как полноправными участниками процесса получения их ребенком образования. Учитель-логопед по результатам проведенной диагностической работы знакомит родителей с состоянием речи их ребенка, разъясняет основные аспекты планируемой логопедической коррекции, дает рекомендации по домашнему закреплению достигнутых результатов коррекционной работы (коммуникативным подходам в воспитании, подбору книг для домашнего чтения с ребенком, соответствующих его возможностям и интересам).

Инклюзивное образование несколько изменяет подходы к разработке и оформлению документации учителя-логопеда. Новым видом документации является адаптированная основная общеобразовательная программа, в составлении которой учитель-логопед принимает участие, как специалист школьного психолого-медико-педагогического консилиума, иные адаптированные образовательные программы, разрабатываемые школой.

Рабочая программа к групповым занятиям в том случае, если один ребенок в группе имеет особые образовательные потребности, отличные от потребностей остальных детей группы (например, кроме недоразвития фонетико-фонематических компонентов речи, является слабовидящим), но при этом может заниматься в условиях группы, должна составляться с учетом возможностей этого ребенка. В пояснительной записке должен быть оговорен инклюзивный состав группы, сформированной для занятий, т.к. специальные образовательные условия для такого ребенка могут требовать особой адаптации пособий, методических приемов, снижения объема материала.

Изменяются и требования к оснащенности логопедического кабинета в условиях инклюзивного образовательного учреждения. В зависимости от того, какие ограниченные возможности здоровья диагностируются у обучающихся, кабинет должен соответствовать требованиям архитектурной доступности, освещенности. Учитель-логопед, как и любой педагог, должен иметь постоянный доступ к современной технике (копиры, печатные устройства, видеозаписывающие устройства, документ-камера, мультимедийные системы) для того, чтобы без временных затрат адаптировать дидактические материалы для коррекционной работы с детьми с различными ограниченными возможностями здоровья: изменить величину шрифта или сам шрифт, изменить цвет шрифта, яркость разлиновки (для детей с нарушениями зрения), изменить объем задания и формулировки инструкций к его выполнению, подобрать, распечатать необходимое количество иллюстраций, шаблонов и других необходимых материалов, обеспечить релаксационную паузу в занятии с использованием музыкального фрагмента. [2, с. 31]

Выводы. Включение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс – одна из актуальных, недостаточно разработанных задач, при решении которой зачастую практика опровергает многие теоретические постулаты. Одновременно с этим, инклюзивные процессы входят в жизнь школы, меняя ее изнутри, меняя все уровни, подходы и качества. Наиболее серьезные и значимые изменения с нашей точки зрения – изменения в компетентностных характеристиках педагога общего образования. Это не просто приобретаемые отрывочные знания. Практика определяет необходимость в знаниях применимых, практических, реализуемых в конкретных действиях. Учитель-логопед – один из немногих школьных педагогов, чья система знаний и опыт работы позволяют более гибко реагировать на такие изменения. Поэтому, во многом, учитель-логопед – одна из ключевых фигур инклюзивных преобразований в своей школе: не просто специалист по

речевым нарушениям, но и участник практически всех мероприятий по включению ребенка с ОВЗ, консультант, помощник учителя.

Аннотация. Успешность освоения адаптированных основных общеобразовательных программ детьми с ограниченными возможностями здоровья наряду с психофизическими особенностями самого ребенка, определяется наличием в школе специалистов психолого-педагогического сопровождения, правильным планированием работы, организацией взаимодействия всех служб. Изменения в организации и содержании деятельности учителя-логопеда в инклюзивной школе кратко охарактеризованы в статье.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логопедическая помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The success of mastering adapted basic general education programs for children with disabilities, along with the psychophysical characteristics of the child itself, is determined by the presence of specialists in psychological and pedagogical support at school, proper planning of work, organization of interaction of all services. Changes in the organization and content of the activity of a speech therapist in an inclusive school are briefly described in the article.

Key words: inclusive education, speech therapy, children with disabilities.

Литература:

1. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») [Текст]/ О.Г.Приходько и др. –М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.– 102 с. ISBN 978-5-243-00356-8

2. Отрошко Г. В. Специфика профессиональной деятельности учителя-логопеда в инклюзивном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / Г. В. Отрошко. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017 – 56 с. – (Инклюзивное образование).

УДК 371.13:376.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Прилепко Юлия Владимировна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры дефектологии

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь

Постановка проблемы. Современные требования, предъявляемые к образовательному процессу требуют от педагога новаторское понимание целей, переосмысления условий и приоритетных направлений реализации инклюзии, что и обуславливает необходимость в изменении процесса профессиональной подготовки педагога к осуществлению инклюзивного подхода в образовательной деятельности.

Целью статьи является теоретическое обоснование формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Изложение основного материала исследования. Изменения в образовании, которые связаны с идеей инклюзии и законодательно закреплены понятия инклюзивного образования, приобрели системный характер. Вслед за этапом нормативно-организационных изменений, закрепленных в законодательных и нормативно-правовых документах, наступило время крупных изменений в образовательном процессе школы.

Важнейшим документом, определяющим перспективу в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, выделили требования к содержанию и организации образовательного процесса, является Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ. Содержание стандарта направлено на описание требований к структуре программы, результатам и условиям образования детей с ОВЗ на начальном уровне образования. В основу стандарта положены дифференцированный и деятельностный подходы, гибкость индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ, вариативность и адаптация программ обучения [4]. Реализация данного стандарта требует профессиональной подготовки педагога к осуществлению образовательного процесса.

Изменяющиеся парадигмы образования, повышающая интегративность пространства образо-

вательной среды, его прозрачность и открытость, приводящая к необходимости внедрения различных технологий и моделей образования, значительно изменяют представление о том, какие профессионально-личностные характеристики современного педагога следует считать действительно значимыми. Опираясь на социальный заказ, направленный к высшему педагогическому образованию, сформулированный в форме требований к профессиональной готовности педагогов, способных креативно размышлять, гибко реагировать на изменяющиеся условия образования и самостоятельно ориентироваться в современном образовательном пространстве, становится понятен интерес к интегральным характеристикам педагога, включая его профессиональную готовность. В этом ракурсе актуальными становятся проблемы формирования готовности педагогов к организации и осуществлению инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации, адекватного образовательным потребностям всех категорий детей.

Основным фактором успешного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс является готовность педагогов к изменениям, связанным с организацией образовательного процесса, учитывающей качественный состав обучающихся в условиях совместного обучения. Закрепленная в стандарте форма совместного обучения детей с различными образовательными потребностями требует от педагогов и специалистов сопровождения новых профессиональных знаний и компетенций.

Готовность педагога образовательной организации к инклюзивному подходу – динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки на активную позицию педагога, проявляющееся в мобилизации специальных знаний, умений и навыков, а также его потребность в реализации инклюзивного образования.

Готовность педагога к инклюзивному подходу выражается в способности осуществлять профессиональную деятельность по полноценному обучению и воспитанию детей различных категорий одновременно. Структура готовности педагогов к осуществлению инклюзивного подхода состоит из компонентов:

- мотивационный, представленный установкой на принятие идеологии инклюзивного образования, инклюзивной направленностью сознания, воли и чувств;
- когнитивный, включающий комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей;
- операционный, включающий комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

К основным критериям готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзивному подходу относятся: мотивационный (осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования; степень толерантных и эмпатических проявлений педагога); когнитивный (наличие четких, системных знаний об инклюзивном образовании дошкольников); операциональный (сформированность конкретных умений организации инклюзивного образования дошкольников).

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного подхода рассматривается через психологическую готовность и профессиональную готовность (М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепов, Ж.Н. Черенков).

Профессиональная готовность педагога к инклюзивному подходу в образовании включает информационную готовность, знание основ специальной педагогики и психологии, умение владеть педагогическими технологиями, наличие вариативности и гибкости педагогического мышления, умения учитывать индивидуальные различия детей, наличие рефлексии профессионального опыта и результата, умение профессионального взаимодействия.

Психологическая готовность представлена мотивационной готовностью, характеризующейся наличием личностных установок, включающих нравственные принципы педагога в отношении инклюзии; эмоциональной готовностью к принятию детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовностью включать таких детей в образовательную деятельность [3, с. 182].

Профессиональная готовность педагогов к инклюзии в нашей стране осуществляется на основе опыта профессиональных обществ специалистов таких зарубежных стран, как Канада, Германия, которые являются прародителями инклюзивного развития в образовании. Анализ зарубежных исследований посвященных исследованию профессиональной готовности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, позволил определить ряд проблем: большинство педагогов имеет опыт работы только с типичными детьми и не имеет опыта обучения детей с особым развитием, поэтому им необходимо получить знания в области особенностей развития детей с ОВЗ, нормативно-правовой и методической базой. Недостаток подобного опыта негативно сказывается на готовности педагогов к работе в инклюзивных условиях.

Анализ различных научных исследований позволяет определить несколько переменных, оказывающих влияние на отношение педагогов к инклюзии, среди них – категория инвалидности и категория профессиональной компетентности учителей, работающих с детьми с ОВЗ, дополнительное обучение на курсах переподготовки и получение опыта взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности [1].

Анализ зарубежных и отечественных исследований, проведенный С.В. Алехиной (2011, 2013), В.З. Кантор (2010), И.М. Яковлевой (2011) доказывает, что при реализации инклюзивного образования в

разных странах возникают схожие проблемы. Чаще всего они связаны с отсутствием готовности у педагога к принятию условий, изменяющих его профессионализм и вследствие этого, требующих расширения сферы своей профессиональной и личностной компетентности за счет освоения новых знаний и навыков, групповой или индивидуальной проработки проблем, возникающих на практике в связи с включением в класс ребенка с ОВЗ [1, с. 85].

Их исследование показывает, что приоритетом в согласии педагогов на реализацию инклюзии является их профессиональная компетентность. Однако, анализируя опыт внедрения инклюзии высвечиваются трудности у педагогов в организации и осуществлении одновременного обучения различных категорий детей. Выяснилось, что те педагоги, которые проходили обучение на различных курсах повышения квалификации, имеют более положительное отношение к инклюзии. В связи с этим возникает необходимость в теоретической и практической подготовке и переподготовке педагогов.

На протяжении последних лет вопрос о подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования не перестает быть самым важным в процессе изменений образовательной практики, актуальность проблемы резко вырастает в период внедрения Федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для построения эффективной системы профессиональной переподготовки учителя к работе в новых условиях, построения содержания программ и форм обучения, важно проанализировать основные профессиональные затруднения педагога, сферу его профессиональных дефицитов и сомнений.

В перечень показателей, отражающих профессиональную неуверенность педагогов в реализации инклюзивного образовательного процесса, включены основные проблемы и сомнения, которые являются актуальными на современном этапе:

1. Снижение успеваемости детей без особенностей в развитии.
2. Страх родителей детей с ОВЗ перед обучением в массовой школе.
3. Проблемы в общении детей в инклюзивном классе.
4. Отсутствие у педагогов специальных знаний, методов и форм.
5. Негативное отношение со стороны родителей обычных детей.
6. Необходимость внедрения инклюзии в общее образование [2, с.127].

Данные показывают, что основной и ярко выраженной проблемой, которая волнует педагогов на протяжении последнего периода развития инклюзии в образовании, является отсутствие специальных знаний у учителя. Этот результат свидетельствует об остроте потребности в обучении, повышении квалификации и профессиональной рефлексии педагогов относительно своих затруднений. По сути, это основной запрос современного этапа в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержденный Профессиональный стандарт педагога усиливает эту потребность и требует построения системы обучения педагогов в условиях деятельностных моделей. Одно из важнейших направлений данной системы подготовки кадров – подготовка нового учителя, формирование необходимых компетенций в области педагогики и психологии инклюзивного образования.

К изменениям, необходимым в общем образовании при реализации инклюзивной практики, не приводят занятия на курсах повышения квалификации, проводимые по лекционно-семинарскому типу. Основным в системе повышения квалификации должна стать методология деятельностного подхода, выявление и сертификация успешного опыта инклюзии, проведение мастер-классов и стажировок на базе успешных площадок, изучение необходимых компетенций и образцов практической деятельности.

В настоящее время в российских педагогических вузах активно ведется разработка учебных программ дополнительной профессиональной подготовки, готовятся учебно-методические комплексы по учебным дисциплинам, разрабатываются программы практик и стажировок. Основной принцип повышения квалификации педагогических кадров в области работы с детьми-инвалидами – это практико-ориентированность и предоставление возможности обучения на базах образовательных учреждений, имеющих успешный опыт такой деятельности. В концепции деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров стажировочные площадки являются наиболее эффективным средством обучения и повышения квалификации специалистов. Однако сегодня сеть стажировочных площадок развита недостаточно широко, она только начинает складываться. Необходима разработка стажировочных программ и развертывание сети стажировочных площадок на базах лучших региональных образовательных организаций, успешно внедряющих принципы инклюзии в культуру и практику организации. Это позволит распространить лучший опыт в сфере развития инклюзивного образования, гибко и адресно повысить профессиональный уровень педагогических кадров.

Выводы. Таким образом, процесс профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного подхода в образовании – это процесс, направленный на развитие не только специальных, но и личностных умений, позволяющих гибко решать образовательные задачи, касающиеся организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной подготовки педагога к реализации инклюзивного образования, рассмотрены различные стороны профессиональной готовности педагога к образовательной деятельности в условиях инклюзии, представлены переменные,

оказывающих влияние на отношение педагогов к инклюзии.

Ключевые слова: профессиональная готовность педагога, инклюзивные подходы к образовательному процессу, показатели, отражающих профессиональную готовность педагога.

Annotation. The article considers the problem of formation the professional training of the teacher to realization of inclusive education, considered the different sides of professional teacher's readiness to educational activities in conditions of inclusion, presented variables ,influencing on the attitude of teachers in inclusion.

Keywords: professional readiness of the teacher, inclusive approaches to the educational process, indicators reflecting the professional readiness of the teacher.

Литература:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–92.

2. Самсоновой Е.В. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. Е.В. Самсоновой, В.Л. Рыскиной. – М., 2012. – 208 с.

3. Прилепко Ю.В. Профессиональная готовность педагога дошкольной образовательной организации к осуществлению инклюзивного подхода// инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет- симпозиума (1 октября – 10 ноября 2016 г.) / под ред. Н. М. Борозинца, Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальниковой. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. – С. 181-190.

4. Ряписова А.Г. Подготовка кадров для инклюзивного образования: опыт г. Москвы, Новосибирской и Челябинской областей / А.Г. Ряписова, Е.В. Самсонова, И.М. Яковлева.// Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013/ режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=500>

УДК: 159.99

УСЛОВИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Панина Яна Андреевна

студент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Научный руководитель: Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО « Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Постановка проблемы. В рамках современной системы образования основной задачей является создание комфортной среды обучения детей с разными возможностями здоровья и развития.

Целью статьи является рассмотрение и исследование задач, целей и особенностей инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. В основу инклюзивного образования положена идея, которая основывается на равном отношении к учащимся. Однако, оно также базируется на создании особых условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это право зафиксировано в Конвенции о правах ребенка, Конституции РФ и других нормативных документах. Реализация этого права подразумевает одинаковые возможности для всех без исключения детей, а также дает возможность с особенностями развития не чувствовать себя вычеркнутым из полноценной жизни общества.

Инклюзия является общественно-значимой ступенью развития системы образования РФ, главной идеей которой является гуманизация образования. Она предполагает не только повышение уровня, но и наполнение качественно новым смыслом самой идеи гуманизации, дает новые возможности для развития и совершенствования самой системы образования, наполняет ее новым смыслом.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимы планомерные изменения, которые могут занять большое количество времени, потому что они касаются психологических аспектов личности, как педагога, так и ученика. В сознании, как объекта и, так и субъекта образовательного процесса должны произойти инновационные изменения в мышлении, понимании и осознании необходимости таких изменений. Это касается, прежде всего, профессионализма учителя. Есть и другие препятствия финансово-экономического порядка. Одной из проблем, с которой сегодня

сталкиваются практически все учебные учреждения, это неподготовленность и архитектурная непригодность зданий, учебных корпусов, лестниц для организации «безбарьерной среды» обучения [2].

Большинство школ построено в XX в., где об инклюзии не шло еще и речи, зато были распространены различные специализированные учреждения для детей-инвалидов. Как известно, детям-инвалидам, в особенности тем, кто передвигается с помощью инвалидной коляски, требуются специальные приспособления (пандусы, поручни, подъемники, индивидуальные парты и т. д.), которые некоторым школам в силу их архитектурных особенностей недоступны. Кроме того, создание в школе необходимых приспособлений требует достаточно крупных материальных вложений. Да, в настоящее время строительство школ идет уже с учетом различных потребностей детей с ограниченными возможностями, но тот факт, то их количества все еще недостаточно тоже не вычеркнуть из нашей современности.

Перед инклюзивным образованием стоит триединая задача: создать равные возможности детям с ОВЗ в получении образования, устранить возможную дискриминацию по отношению к ним, сформировать гуманное отношение к таким детям, как к равноправным и полноценным членам нашего общества. Отсюда вытекает главная цель – предоставить детям-инвалидам равные возможности во всем для достижения независимой жизни.

Научная и педагогическая практика убедительно доказали, что ребенок с ОВЗ, с детства попадая в сообщество здоровых сверстников, развивается вместе с ними гораздо быстрее и значительно эффективнее достигает необходимого уровня социализации в обществе.

В свою очередь, инклюзивное образование основано на следующих прерогативах:

- Уровне социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- Соответствия образовательных задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития;

- Развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми;
- Профилактики и преодоления искусственной изоляции семьи особого ребенка.

В основе практики инклюзивной формы обучения и воспитания лежит идея персонализации процесса обучения, которая основывается на разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП). Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих способностей.

Именно поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена на создание особых условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, на создание комфортной атмосферы, взаимопонимания между педагогами, психологами, социальными педагогами, логопедами, врачами, родителями, обучающимися детьми-инвалидами, а также их сверстниками, не имеющими отклонений в развитии [3].

Инклюзивное обучение не является самоцелью и не может быть обязательным для всех детей с ОВЗ. Но в то же время обучение в условиях общеобразовательной школы позволяет ребенку-инвалиду с одной стороны, приобщаться к социальным ценностям общества и не чувствовать себя ущемленным в чем-то, а с другой стороны максимально сохранить свое привычное социальное окружение.

Благодаря инклюзивному обучению часть «особых» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей, тогда как обратный процесс происходит при поступлении ребенка в специальную (коррекционную) школу-интернат. Родители становятся соучастниками воспитательного процесса и получают возможность влиять на процесс обучения и воспитания. А кто лучше родителей может знать особенности своего ребенка? [2].

Существующие программы ранней психолого-педагогической коррекции, позволяют вывести многих детей с ОВЗ на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность влиться в нормальную общеобразовательную среду. Именно здесь велика роль родителей и наставников педагогов. От их чуткости, внимания, заботы, понимания глубины проблем юного существа, во многом зависит, каким человеком он станет. Предполагается специальная работа с использованием ресурсов дополнительного образования по организации взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ, направленного на гармонизацию детских взаимоотношений; создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимопонимания.

Полноценное образование лиц с ОВЗ реально только в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие специфику коммуникативной и когнитивной деятельности слабослышащих, слепых и слабовидящих, а также возможности передвижения, общения, взаимодействия у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [4].

Еще одним из условий реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения и воспитания является осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Для этого приказом руководителя образовательного учреждения

создается группа психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и иные работники образовательного учреждения [1].

Деятельность службы сопровождения работает по следующим направлениям: психологическая диагностика, психологические консультации, психологическая профилактика, психологическое просвещение, коррекционно-развивающая работа, аналитическая работа, изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его особых образовательных потребностей, повышение мотивации обучающегося, предоставление возможности почувствовать собственные успехи, провести анализ и оценку первых результатов, коррекционно-развивающее, консультативно-просветительское, организация досуга, летнего отдыха, составление индивидуальной образовательной программы (ИОП), разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития учащегося. По каждому ребенку назначается куратор из числа педагогических работников ОУ.

В течение всего периода обучения служба сопровождения осуществляет работу по выбору необходимых методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных учреждений под интересы учащихся с ОВЗ на основе диагностической оценки состояния каждого ребенка-инвалида, с учетом его индивидуальных способностей и возможностей, а также оценки динамики его развития. Служба сопровождения может выступать инициатором пересмотра учебной программы, вносить в нее необходимые корректировки. Это же касается количества посещаемых занятий, расписания занятий, кружков и секций. Администрация общеобразовательного учреждения несет юридическую ответственность за организацию, состояние и качество интегративного обучения и воспитания.

Выводы. Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Однако для решения столь сложной задачи нужна не только соответствующая нормативно правовая база, но и, что более сложно, создание необходимых условий, в том числе благоприятного общественного мнения. В этом отношении перелом в сознании общества произошел. Необходимо также утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей-специалистов инклюзивного обучения. Все это будет способствовать созданию единой системы поддержки и реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация: статья посвящена инклюзивному образованию в России. В контексте понятия «безбарьерная среда» рассмотрено понятие «инклюзивное образование», дана его нормативно-правовая база, описаны его основные задачи и определены его перспективные направления.

Ключевые слова: безбарьерная среда; инклюзивное образование; инвалиды; дети с ограниченными возможностями.

Annotation. The article is devoted to inclusive education in Russia. In the context of the concept of «barrier-free environment», the concept of «inclusive education» is considered, its legal and regulatory framework is given, its main tasks are described and its promising directions are determined.

Keywords: barrier-free environment; inclusive education; disabled persons; children with disabilities.

Литература:

1. Агапова И. А. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка-инвалида в условиях интеграции / Агапова И. А., Дедюхина Г. В. // Логопедия. – 2008. – №2. – С. 37-45
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2004.
3. Кибер Ленинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-v-respublike-buryatiya-sostoyanie-problemy-i-perspektivy>
4. Инновации в российском образовании. Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии. – М. : Изд-во МГУП, 2001

УДК 37.02; 371

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Платонова Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры высшей математики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет имени В.Г. Тимрясова (ИЭУП)»
г. Зеленодольск

Постановка проблемы. Условия реализации ФГОС ДО и ООП должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям с учетом особенностей категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Обеспеченность психолого-педагогических условий в ДОО, при которых возможна поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и их взаимодействие друг с другом в разных видах деятельности.

Цель статьи – теоретическое обоснование формирования у детей дошкольного возраста представлений, нравственных чувств, нравственных привычек и норм поведения в социуме. Воспитание гуманных чувств и отношений, чувства коллективизма, дружеских взаимоотношений со сверстниками, культуры поведения, дисциплинированности, трудолюбия, патриотизма, толерантного отношения к детям инвалидам и к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала. Раскроем понятие толерантность (от лат. – терпение) – как способность терпимо относиться к другому человеку. В основе заложено признание самоценности любого человека и принятие его таким, какой он есть. Воспитание детей в духе терпимости к другим детям, независимо от их состояния здоровья и возможностей, означает воспитание у детей уважительного отношения к гражданам своей страны посредством ознакомления с предписываемыми нормами поведения людей и общечеловеческими ценностями, такими как добро, красота, милосердие.

Сегодня дошкольные образовательные организации определились в выборе Программ и направления развития. Но всех объединяет подход к инклюзивному образованию. Приведем несколько примером. Программа «Березка», разработанная на основе вальдорфской педагогики под редакцией В.К. Загвоздкина и С.А. Трубицыной. Организация инклюзивного образования предусматривает взаимодействие детей разных возрастов. В этом взаимодействии старшие и младшие дети учатся жить с людьми разных способностей, характеров, особенностей, потребностей, а, значит, имеют возможность развивать целый спектр социальных способностей, таких как уважение, толерантность, готовность помочь, способность отстаивать себя, свои интересы в отношениях со старшими и младшими детьми, а также с непохожими на них детьми; умение принимать помощь детей с большим опытом и давать помощь другим детям, нуждающимся в этой помощи; возможность понимать себя как пример и благодаря этому рефлексировать свое поведение; способность самостоятельно разрешать различные конфликтные ситуации; интерес к потребностям и особенностям детей старшего и младшего возраста и детей с ОВЗ. Программа «Вдохновение» под редакцией И.Е. Федосовой содержит раздел по планированию и организации разновозрастных групп. Целевые ориентиры работы в таких разновозрастных группах предусматривают, что разновозрастный состав группы дошкольной образовательной организации можно рассматривать, как определенный метод (подход) воспитания и обучения, с которым связаны следующие цели, раскрывающие потенциал ребенка. Отметим некоторые из них: ребенок учится во взаимодействии со старшими и младшими детьми жить с людьми разных характеров, способностей, склонностей, потребностей и т. д. При этом ребенок получает целый ряд социально значимых качеств (компетентностей), таких как:

- уважение, толерантность, готовность помочь как сверстникам, так и взрослым;
- способность отстаивать себя, свои интересы и потребности в отношениях со старшими и младшими детьми;
- принимать помощь детей с большим опытом и давать помощь другим детям, нуждающимся в этой помощи;
- способность понимать самих себя как пример и благодаря этому регулировать свое поведение;
- развитие конфликтной способности (компетентности), которой придается в настоящее время особо важное значение, т.к. ребенок учится находить верное решение конфликтной ситуации;
- базовый опыт в познании окружающего его мира и понимание того, что для жизни в обществе различные потребности, желания, способы социального поведения должны быть согласованы между собой;
- развитие интереса к потребностям и особенностям детей старшего и младшего возраста и детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Программы ориентированы и на детей с ОВЗ, предусматривают особенности их реализации для этой категории детей. Но необходима организация той образовательной среды, в которой дети могли себя чувствовать достаточно комфортно. Характеристику такой образовательной среды полно дает Н.В.

Калинина: «В качестве основных характеристик инклюзивной образовательной среды можно выделить: ценностное отношение к инклюзии, принятие ее философии, обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения адаптации всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития. Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, которая создает условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребенка»[1, с.70]. Такие условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня воплощены в реальную действительность в МДОУ №22 «Аленький цветочек» города Волжска Республики Марий Эл. В образовательную деятельность включаются дидактические игры для развития восприятия у детей с ОВЗ, интерактивные папки для развития познавательных способностей, «Цвета толерантности» на развитие социальных навыков. Все виды деятельности дошкольников разных возрастов направлены на конструктивное взаимодействие с окружающими. Организация инклюзивного образования в этом детском садике стала ресурсом создания толерантной среды. Педагогами решаются задачи:

- актуализировать понятие «толерантность», основные черты толерантной личности;
- воспитывать уважение, внимательность по отношению к окружающим людям;
- развивать навыки терпимого отношения друг к другу;
- способствовать формированию позитивного отношения к окружающему миру, людям с ОВЗ, к себе.

Таким образом, анализируя основные образовательные Программы дошкольного образования, по которым работают сегодня дошкольные образовательные организации, можно определить показатели толерантности у дошкольников:

- выдержка – способность сдержать импульсивное действие, которое содержит элементы самообладания;
- терпеливость – способность значительное время заниматься неинтересным для ребенка делом, т.е. не капризничать, выполнять не интересные роли в сюжетно-ролевой игре, выполнять не желаемые обязанности в труде, не обращать внимания на оскорбления и обиду;
- сензитивность – умение замечать эмоциональное состояние другого человека;
- принятие – способность ребенка преодолеть барьеры раздражения, ставить и достигать свои цели с учетом желаний сверстников без причинения им какого-либо ущерба;
- эмпатия – сопереживание, сочувствие, содействие по отношению к другому человеку;
- уважение – способность признать достоинства другого ребенка, принять во внимание чью-нибудь просьбу;
- поддержка – умение оказать помощь тому, кто в ней нуждается, быть опорой слабому, тому, кому трудно, оказать содействие.

Выводы. Для успешной реализации инклюзивного образования значение приобретает толерантная среда, позволяющая актуализировать механизмы активной адаптации педагогов, воспитателей ДОО к постоянно меняющимся условиям, в которых возможно обогащение дошкольников конструктивными способами преодоления трудных жизненных ситуаций.

Аннотация. В статье дается анализ основных образовательных программ дошкольного образования, определяющие показатели толерантности у дошкольников. Раскрываются условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ на примере МДОУ №22 «Аленький цветочек» города Волжска Республики Марий Эл.

Ключевые слова: толерантность, образовательная среда, показатели толерантности, саморазвитие ребенка.

Annotation. The article analyses the major educational programmes for pre-school education, defining indicators of tolerance among preschoolers. Disclosed conditions for meeting the special educational needs of children with HIA to MDOU № 22 example "Scarlet flower" of Volzhska of the Republic of Mari El.

Keywords: tolerance, education, tolerance indicators Wednesday self-development of the child.

Литература:

1. Калинина, Н.В. Особенности адаптационных взаимодействий педагогов с образовательной средой в организациях, реализующих инклюзивное образование: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. – С.70
2. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И.Е. Федосовой. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015. – 368 с.

УДК 376.43

К ПРОБЛЕМЕ РАЗНОУРОВНЕВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Пивоварчик Татьяна Борисовна,
директор государственного учреждения образования
«Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации
Ленинского района г.Минска»,
соискатель лаборатории специального образования
научно-методического учреждения «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
г. Минск, Республика Беларусь

Постановка проблемы. Уровневый подход к оценке выраженности нарушений у детей с особенностями психофизического развития и определение путей оказания коррекционной помощи является актуальным при планировании и проектировании содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМН), предполагая учет общих и особых образовательных потребностей.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости разработки разноуровневого содержания обучения детей с ТМН в рамках уровневого подхода к оценке сформированности жизненных навыков в структуре жизненных компетенций (функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная).

Изложение основного материала исследования. Категория детей с тяжелыми множественными нарушениями чрезвычайно неоднородна по своему составу. Дети указанной категории имеют два и более физических и (или) психических нарушения [1, с.307]. Общим для них является многофункциональный характер нарушения развития: умеренная, тяжелая или глубокая интеллектуальная недостаточность в сочетании с сенсорными и (или) двигательными нарушениями различной степени тяжести.

По статистическим данным на протяжении последних лет в Республике Беларусь наблюдается значительное увеличение числа детей с тяжелыми множественными нарушениями. По состоянию на 15.09.2016 г. количество их составляет 2499 от рождения до 18 лет [4]. Очевидно, что тяжелые множественные нарушения не являются простой суммой двух и более нарушений, а подобное нарушение развития является качественно своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих нарушений. Также в последнее время благодаря достижениям современной медицины расширяется полиморфизм нарушений [2, с.28]. Существует и необходимость учета условий, в которых происходило формирование прошлого опыта жизнедеятельности ребенка указанной категории. Таким образом, с одной стороны – в силу большой вариативности сочетаний нарушений и предшествующих условий формирования жизненных навыков у детей с ТМН каждый случай при прогнозировании и проектировании содержания обучения требует индивидуального осмысления, а с другой – при групповой форме работы необходимо определение сферы общих воздействий. Только при выявлении показателей функционирования обучающихся, находящихся на одном уровне, и сфер для индивидуального воздействия возможна оптимально эффективная организация образовательного процесса детей с ТМН.

Методологической основой уровневого подхода при оказании образовательных услуг детям с особенностями психофизического развития служит уровневый подход к оценке выраженности нарушений развития (Р.Е.Левина, 1968, Т.Б.Филичева, 2000; У.В.Ульенкова, 1994; И.Ю.Левченко, 2007). В работах данных авторов были определены уровни развития речи у детей и определены признаки, по которым дети были объединены в группы для оказания логопедической помощи; выделены уровни общей способности к учению дошкольников с задержкой психического развития для определения путей коррекционно-педагогической работы с детьми с задержкой психофизического развития. Ряд работ по изучению особенностей психического развития детей с комплексными нарушениями выполнен в русле уровневого подхода (И.Ю.Левченко, М.В. Жигоревой, 2007, 2016). Указывается, что различная выраженность отклонений у детей является определяющей для установления уровня психолого-педагогического сопровождения ребенка и определения адекватного психосоматическому статусу ребенка воспитательно-образовательного пространства.

В психологии разработан уровневый подход к оценке нарушений эмоциональной сферы у детей (В.В.Лебединский, 1980,1985, 1990). На основе уровневого подхода разработаны основные направления коррекции эмоциональных расстройств у детей, в частности, с аутизмом (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, 1988, В.В.Лебединский, О.С.Никольская, М.М.Либлинг, 1990). Указывается, что на каждом из уровней решаются качественно различные задачи адаптации личности.

Уровневый подход дает возможность выявить в противоречивом разнообразии некоторые закономерности, организовать работу по усилению или ослаблению функционирования какого-либо навыка, что приведет к улучшению общей адаптации ребенка с ТМН в целом.

Примером реализации уровневого подхода к организации и содержанию образования детей с особыми образовательными потребностями является Концепция Специального Федерального

государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н.Малофеев, Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина, О.Н.Никольская, 2008).

В настоящее время в Республике Беларусь в соответствии с нормативными правовыми документами [1, с.307] получение специального образования лицами с ТМН осуществляется в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР).

В педагогической практике достигнут определенный уровень развития программного обеспечения коррекционной помощи детям с ТМН. Содержание обучения данной категории детей определяется учебными планами и учебными программами по образовательным областям (уровень дошкольного образования) и по учебным предметам учебного плана для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Содержание обучения детей с ТМН имеет уровневый характер, что нашло свое отражение в учебных программах по учебным предметам для ЦКРОиР. Определено 2 уровня достижений к концу определенного периода обучения учащихся (*базовый, ниже базового*), предусматриваются задания повышенной сложности в учебной программе «Социально-бытовая адаптация», содержание некоторых программ обучения адаптировано для детей с нарушениями зрения, слуха, выраженными двигательными нарушениями; учебная программа «Коммуникация» адаптирована для учащихся, использующих вербальные и невербальные средства коммуникации. Однако учебная программа «Адаптивная физическая культура» не рассчитана на работу с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями. В силу выраженного диапазона различий детей с ТМН и с целью дифференциации содержания обучения, на наш взгляд, существует необходимость увеличения количества уровней достижений.

При необходимости оценки сформированности жизненных навыков и планирования содержания обучения у детей с тяжелыми множественными нарушениями мы опирались на структуру жизненных компетенций, предложенную Т.В.Лисовской [3, с.115].

Предлагается определить следующие уровни функционирования, основанные на шкалах оценивания жизненных навыков (функциональные, ситуационно-поведенческие и поддерживающе-коммуникативные) у детей с ТМН:

Первичный (сенсомоторный) уровень – навыки, используемые в повседневной жизни, характеризуются резким ограничением объема и качества. Необходим постоянный уход. Ребенок, как правило, находится на паллиативном наблюдении в учреждении здравоохранения. Обучение носит поддерживающий (паллиативный) характер.

Конкретный уровень – навыки, используемые в повседневной жизни, характеризуются ограничением объема и качества.

Упорядоченный уровень – навыки, используемые в повседневной жизни, обеспечивают в перспективе постепенное формирование относительной социальной независимости.

Адекватный уровень – навыки, используемые в повседневной жизни, обеспечивают постепенное формирование относительной социальной независимости.

Выводы. Работа в указанном направлении будет способствовать совершенствованию научно-практической базы, направленной на оказание коррекционной помощи каждому ребенку, имеющему тяжелые множественные нарушения. Выделенные уровни позволяют учитывать максимально широкие различия детей, сложность структуры нарушения, неоднородность контингента детей с ТМН, а также сделают возможным учет и реализацию в процессе их обучения общих и особых образовательных потребностей.

Аннотация. В данной статье раскрываются вопросы актуальности разработки разно уровневого содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями на основании шкал оценивания сформированности жизненных навыков (функциональные, ситуационно-поведенческие и поддерживающе-коммуникативные).

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями; уровневый подход; разно уровневое содержание обучения.

Annotation. In this article, the issues of the urgency of development different levels of education for children with severe multiple disabilities based on the scales of assessment of the formation of life skills (functional, situational-behavioral and supportive-communicative).

Keywords: children with severe multiple disorders; level approach; different levels of teaching.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В.Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
3. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития : монография / Т. В. Лисовская. – Минск. : Изд-во Четыре четверти, 2016. – 232 с.
4. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.asabliva.by>. – дата доступа: 26.09.2017.

УДК: 376

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КГБ ПОУ ХПЭТ: СТОЛКНОВЕНИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Печёнкина Юлия Вячеславовна,

Методист ресурсного учебно-методического центра
КГБ ПОУ «Хабаровский промышленно-экономический техникум»
г.Хабаровск

Постановка проблемы. Необходимым условием реализации инклюзивного образования является специальная обучающая среда, которая включает в себя:

- педагогические кадры со специальным образованием, владеющие инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;
- внешние условия (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения) и т.д.

На сегодняшний день система образования для детей с особыми образовательными потребностями претерпевает изменения. В реальности уже несколько десятилетий в России образовательная интеграция реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптацией к отечественным условиям, усовершенствованием некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом форм образовательной интеграции.

Целью статьи является отражение практического опыта реализации инклюзивного образования в КГБ ПОУ ХПЭТ. А также выявление трудностей реализации данного опыта.

Изложение основного материала исследования. Ранее особенные юноши и девушки учились в коррекционных учебных заведениях. Подросток с ОВЗ в неспециализированном колледже или техникуме был исключением из правил, а специальные условия ему организовывали по возможности. Теперь образовательные учреждения обязаны окружить подростка с ОВЗ средой, необходимой ему для получения и усвоения знаний.

В пункте 10, ст. 79 Закона «Об образовании в РФ» прописано, что специальные условия для получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы независимо от наличия таких обучающихся. [2]. Абитуриент с ОВЗ может прийти учиться в учреждение в любой момент – поступить в начале учебного года или перевестись в середине учебного года. Отказать в приеме такого подростка без уважительной причины заведение не может

Лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья, образование жизненно важно, так как это одно из самых эффективных механизмов развития личности, повышения своего социального статуса. В личностном плане образование дает свободу жизненного выбора и целей, духовную и материальную самостоятельность, придает жизненную стойкость и гармонизирует существование. Экономическая целесообразность получения профессии – это возможность социальной полноценности, материальной самостоятельности.

В сфере профессионального образования интеграция, которая наилучшим способом обеспечивает инвалидам равные права и возможности в получении профессии, повышении квалификации, рациональном трудоустройстве и эффективной занятости, является очевидным приоритетом.

В общественном плане от решения проблемы доступности образования для людей с инвалидностью зависит степень развития демократических процессов, развития социального партнерства, интеграция и гуманизация общества, заботящегося о своей незащищенной части, об интегрированном существовании всех его социальных групп.

Профессиональное образование превращает людей с инвалидностью из пассивных потребителей социальных услуг в активных, квалифицированных и социально активных граждан. [1, с. 4].

Благодаря реализации основ законодательства о профессиональном обучении студентов с ОВЗ и инвалидностью, в КГБ ПОУ ХПЭТ созданы все необходимые условия. Уже два года существует структурное подразделение – ресурсный учебно-методический центр по работе с инвалидами и лицами с ОВЗ, который способствует комплексному сопровождению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Штат центра включает руководителя центра, методиста, социального педагога, педагога-психолога, а также сурдопереводчиков.

На сегодняшний день в техникуме есть обучающиеся, которые нуждаются в сурдопереводчиках.

Ситуация с востребованностью специалистов данной профессии в России выглядит парадоксально. С одной стороны, в таких специалистах есть высокая потребность, с другой – рабочих мест для них мало, зарплата в госучреждениях невелика. Но с развитием социальной сферы в стране эта ситуация должна измениться. Сейчас язык жестов в России считается языком межличностного общения, тогда как во многих странах ему присвоен статус государственного. Если это произойдет и в России, профессия сурдопереводчика станет востребованной и престижной.

Нередко в эту профессию идут и люди, в чьей семье есть лишенный слуха человек – дети глухих родителей; например, сурдопереводчик КГБ ПОУ ХПЭТ Серебрянникова Н.С. из такой семьи: «Язык жестов я научилась еще в детстве – у меня глухие родители. Когда выросла, поняла, что хочу помочь людям, лишенным слуха – это мое призвание».

ХПЭТ является базовой ПОО, поэтому обеспечивает поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования. Здесь созданы все условия благоприятной образовательной среды не только для обучающихся с нарушением слуха, но и для обучающихся других категорий инвалидности.

За два года работы ресурсного учебно-методического центра были выполнены определенные задачи:

- Преподавателями КГБ ПОУ ХПЭТ создаются и обновляются рабочие тетради, электронные учебники, адаптированные для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- Методистом центра разработаны учебные пособия для преподавателей по созданию рабочих тетрадей для слабослышащих, методические разработки по классным часам о толерантности, учебные пособия для преподавателей по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ;

- Психолог центра начинает подготовку апробации программы повышения педагогической компетентности в сфере инклюзивного образования «Школа педагогического мастерства в контексте инклюзивного образования».

- Социальный педагог центра проводит профориентационную работу в школах Хабаровского края, где обучаются дети с инвалидностью и ОВЗ.

Центр ведет мониторинг по повышению квалификации сотрудников КГБ ПОУ ХПЭТ. В скором времени будут проведены дистанционные курсы повышения квалификации на базе техникума по разработанной дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Современные требования к деятельности педагогических работников в контексте инклюзивного образования». Таким образом, предоставляется возможность повысить квалификацию в области инклюзивного образования не только педагогическим работникам техникума, но и педагогам Хабаровского края.

Все это обеспечивает реализацию поддержки инклюзивного образования в крае.

В настоящее время инклюзивное образование закреплено в отечественном законодательстве как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (273-ФЗ. ст. 2, ч. 27). [3]. Однако, практический опыт реализации инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования выявил многочисленные трудности, в том числе в вопросах разработанности нормативно-правовой базы, уровне владения педагогами специальными методами и технологиями работы со студентами с инвалидностью и с ОВЗ в силу отсутствия у преподавателей достаточных знаний о характере особых образовательных потребностей студентов, наличие психологических барьеров, эмоциональной неготовности педагогов стать участником инклюзивного образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, создание равных условий для включения всех студентов в образовательный процесс определяется не только устранением архитектурных барьеров, но и распространением на все процессы обучения, на все формы и методы, средства обучения, направленные на развитие взаимодействия со студентами с инвалидностью.

Ориентиром всех форм адаптации является формирование условий для обучения всех студентов, задачей - учить их быть отзывчивыми и добрыми. Человеку свойственно желание быть нужным другому человеку, друзьям, обществу. Поэтому преподаватели должны быть открытыми к изменениям и обсуждению потребностей студентов с инвалидностью.

Всегда стоит применять индивидуальный подход к каждому обучающемуся, выяснять их потребности в процессе обучения, применять индивидуальные методы, формы для реализации успешной учебной деятельности.

Проявив педагогический такт, терпеливость и гибкость, преподаватели смогут вовремя проявлять помощь каждому обучающемуся с инвалидностью, повысить самооценку и развить потенциал.

В связи с этим возникает необходимость повышения компетентности преподавателей ПОУ в области коррекционной и специальной педагогики, создания методической базы инклюзивного образования в учреждениях СПО, использования педагогических технологий в процессе работы с ОВЗ и инвалидностью, формирование умений проектировать образовательный процесс.

Аннотация. В данной статье отражен практический опыт реализации инклюзивного образования в учреждении среднего профессионального образования. Выявлены трудности реализации данного опыта. Особое внимание акцентируется на создании равных условий для включения всех студентов в образовательный процесс, которое определяется не только устранением архитектурных барьеров, но и распространением на все процессы обучения, на все формы и методы, средства обучения, направленные на развитие взаимодействия со студентами с инвалидностью.

Ключевые слова: Реализация, повышение квалификации преподавателей, профессиональное образование, инклюзивное образование, практический опыт, инвалидность, сурдопереводчик, мониторинг, закон, методист.

Annotation. This article reflects the practical experience of implementing inclusive education in the institution of secondary vocational education. Difficulties in realizing this experience are revealed. Particular attention is focused on creating equal conditions for the inclusion of all students in the educational process, which is determined not only by the removal of architectural barriers, but also by the extension to all learning processes, to all forms and methods, and the means of instruction aimed at developing interaction with students with disabilities.

Keywords. Implementing, teacher training, professional education, inclusive education, practical experience, disability, sign language interpreter, monitoring, law, methodist.

Литература:

1. Методические рекомендации: Практические рекомендации и стратегии обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / сост. Ю.В. Печёнкина: учеб., пособие для преподавателей ПОУ. - КГБ ПОУ ХПЭТ, 2018. - 23 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция), ст. 79 [Режим доступа] <http://www.consultant.ru>
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) ст. 2, ч. 27 [Режим доступа] <http://www.consultant.ru>

УДК: 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Павловская Ксения Николаевна

студент 2 курса

Исторический факультет

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Научный руководитель: Твелова Ирина Александровна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир

Постановка проблемы. На сегодняшний день перед тифлопсихологией среди ряда задач на первом плане стоит разработка проблемы управления психическим развитием ребенка с нарушением зрения. До недавнего времени вопросы развития аномальных детей решались преимущественно коррекцией и компенсацией дефекта. На современном этапе развития психологии в приоритете стоит задача управления развитием личности ребенка с нарушением в развитии, в целях предупреждения возникновения вторичных дефектов. Такое управление, как показывают исследования, вполне возможно.

Целью статьи является теоретическое обоснование психологических особенностей развития детей с нарушениями зрения в современных условиях и способов их психологической поддержки. Анализ восприятия окружающего мира детьми с нарушениями зрения.

Изложение основного материала исследования. Роль зрения для человека огромна. С его помощью мы созерцаем окружающий мир, можем видеть различные предметы, следить за их изменением. Глаза помогают человеку ориентироваться в пространстве, опознавать явления и события в мире. Еще античный философ Гераклит писал, что «глаза более точные свидетели, чем уши». Это действительно так, 90% информации мы получаем через зрение. Становится очевидным тот факт, что полная потеря зрения влечет за собой серьезные пробелы в области восприятия окружающего мира.

По статистике проблемы со зрением наблюдаются у одного из четырех школьников. Причины потери зрения весьма разнообразны. Существуют разные степени потери зрения. Утрата зрения обуславливает некоторые особенности в развитии детей. Невозможность или существенные ограничения получения зрительных стимулов влечет за собой отклонения в психическом развитии, которые в современной психологической литературе обозначаются как депривационное поражение [1, с. 9].

Психическую депривацию рассматривают, как невозможность удовлетворить личностные потребности в течение длительного времени. В данном случае это потребность в сенсорном (зрительном) стимуле. Ребенок с тяжелыми нарушениями зрения часто подвержен психогенно-неврогическим реакциям. Дети с глубокими нарушениями зрения постоянно испытывают страхи, содержание которых меняется с возрастом:

- страх перед большим пространством,
- страх одиночества,
- неприятные ощущения присутствия постороннего (при отсутствии такового).

Патологическое фантазирование еще один распространенный феномен у слепых детей. Особенности детской психики обуславливают легкость возникновения патологических фантазий. Они проявляются в том, что дети пытаются компенсировать своим воображением и фантазиями явления окружающего мира, так как не могут увидеть реальные процессы и события.

Дети с нарушением зрительных функций используют слуховой, кожный, обонятельный, вибрационный и другие анализаторы, которые представляют сенсорную основу развития психических процессов. Благодаря этому возникает система компенсаторной перестройки восприятия. Одним из

главных методов компенсации является слуховое восприятие. Оно предоставляет слепому ребенку разнообразные сведения о предметах, процессах, их свойствах в окружающем мире. Всевозможные звуки, рождающиеся от явлений окружающего мира, дают незрячему ребенку своеобразную картину.

В результате систематического общения с действительностью у ребенка с нарушениями зрения формируются компенсаторные навыки пространственной ориентации, обеспечивающие ему адекватные реалии действия. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. подчеркивают, умение локализовать, дифференцировать звуки для слепого ребенка является жизненно необходимым в отличие от слабовидящего ребенка, у которого такой жизненной необходимости нет, так как он полностью ориентируется на зрение, и на рядом расположенное пространство, доступное ему зрительно [2, с. 8].

Еще одним способом компенсации отсутствия зрения являются осязательное восприятие. Для слепого ребенка осязание – главный фактор для познания окружающего мира, так как с его помощью ребенок получает основную информацию о структуре, форме, температурных признаках предметов и их положении в пространстве. Поэтому осязание при слепоте выступает ведущим фактором компенсаторного развития незрячего. Совсем иначе выглядит слабовидящий ребенок, так как эти дети предпочитают зрительную ориентацию всем другим способам восприятия. Суть осязательных ощущений заключается в обучении слабовидящих детей разработанным в соответствии со спецификой сенсорного развития познавательным действиям. Здесь важную роль играют установки, которые получает ребенок в процессе чувственной ориентации.

Система перцептивных действий должна быть четко организована, и дети должны приобретать, упорядоченные навыки чувственного познания действительности в процессе систематической упражняемости органов чувств. Независимо от того, какой тип восприятия складывается у слепого или слабовидящего, он обладает всеми свойствами, известными в общей психологии: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью. Проявление и развитие этих свойств зависит от того, в каком виде восприятия они проявляются, а также от уровня психического развития индивида в целом. Новиков А. К. отмечает, что при слепоте и слабовидении наблюдается редуцированность проявлений некоторых свойств восприятия [3, с. 82].

Рассматривая психическое развитие детей с нарушениями зрительных функций нельзя не сказать об особенностях в эмоционально-волевой сфере. Чаще всего, дети с нарушениями зрения обидчивы, очень ранимы, имеют склонности к конфликтам, им сложно настроится на тему общения с партнером. Из-за недостатка общения, незрячие дети имеют сложности с «языком тела». Они не умеют использовать крупную моторику для выражения своих потребностей и эмоций. При обучении в школе таких детей охватывают отрицательные эмоции, которые приводят к развитию кризиса самооценки, у них падает мотивация, ухудшаются отношения с одноклассниками.

Большое влияние на развитие детей с нарушениями зрительных функций оказывают взрослые, принимающие участие в их воспитании и обучении. Сегодня внедрено достаточно большое количество систем коррекции зрительных дефектов в учебных заведениях как дошкольного, так и школьного типа. Все они разработаны с одной целью: помочь детям с нарушениями зрения адаптироваться в обществе и, учитывая их психологические особенности, чтобы способствовать гармоничному развитию основных сфер личности. Для детей с сенсорными дефектами может быть организована специальная предметно-игровая среда, которая поможет им сформировать образ, приближенный к реальному объекту, обогатить его предметное содержание. Структура такой среды, должна содержать компоненты, которые обеспечат целостность основных свойств восприятия: избирательности, предметности, детальности, обобщенности.

При обучении детей с нарушением зрения должны быть созданы специальные условия. Кабинеты учебных заведений должны быть обеспечены необходимым оборудованием, с использованием наглядно-образных и наглядно-действенных методик. Сюда входят: мелкая моторика пальцев, целенаправленные движения с предметами на основе тактильно восприятия, зрительно-моторные координации. Эти методики помогут сформировать зрительный образ, и другие производные от него свойства (структурность, константность, целостность). С детьми следует проводить занятия по формированию полноценного зрительного восприятия, для того, чтобы устранить или снизить их умственное отставание и создать условия для развития образного мышления.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности психического восприятия детей, с нарушением зрительных функций. Рассмотрены способы психологической поддержки незрячих детей в современных условиях, описаны существующие подходы при взаимодействии с ними.

Ключевые слова: тифлопсихология, психическое здоровье, компенсация, психическая депривация.

Annotation. In this article the author considers features of mental perception of children, with violation of visual functions, the surrounding world. Methods of psychological support of blind children in modern conditions are considered, existing approaches at interaction with them are described.

Keywords: typhlopedagogy, mental health, compensation, mental deprivation.

Литература:

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб. 2006. – 336 с.
2. Новиков А. К. Психологические особенности восприятия незрячих // Молодой ученый. – 2010.

– №11. Т.2. – С. 82-86. – URL <https://moluch.ru/archive/22/2195/>

3. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. - М.: ВОС, 1995.

УДК 37.042

ПРОЕКТИРОВОЧНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рощина Галина Овсеповна.,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО,
г. Ярославль

Гаврилова Юлия Александровна,

кандидат медицинских наук, доцент
кафедры общей гигиены с экологией,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения
Российской Федерации,
г. Ярославль

Жворонкова Лилия Викторовна,

директор Ярославской школы-интерната №7
г. Ярославль

Постановка проблемы. Прогнозируемое развитие и управление процессом обучения – это главное требование времени к профессионалам системы образования, которые должны не только видеть перспективы своего труда, но и уметь управлять теми изменениями, которые происходят в процессе обучения. Особое значение это положение приобретает когда процесс обучения направлен на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Процесс модернизации образования, реализация инклюзивного образования во многом зависит от умения учителя управлять своей деятельностью по развитию образовательного потенциала ученика, проектировать эти изменения и добиваться желаемых результатов [3, с. 12]. Это требование выражено в Государственном образовательном стандарте для детей с ограниченными возможностями здоровья, анализ которого показал, что проектировочно-управленческие умения являются необходимыми профессионально-педагогическими умениями для построения, управления и реализации индивидуальной траектории развития ребенка с особенностями развития.

Обучение «особых» детей требует от педагога инклюзивной школы (не дефектолога) умений моделировать, конструировать, проектировать учебный процесс по-новому, проводить диагностику деятельности в процессе обучения, обладать навыками педагогического менеджмента на основе знания психолого-педагогических, физиологических и медицинских особенностей детей, отличных от нормально развивающихся сверстников.

Целью статьи является теоретическое и практическое обоснование необходимости формирования проектировочно-управленческих умений у педагогов инклюзивной школы при работе с детьми с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Анализ дисциплин, психолого-педагогического блока государственного образовательного стандарта высшего и среднего специального образования (исключая дефектологическое) позволяет утверждать, что проектирование образовательного процесса с детьми с ОВЗ практически не изучается, за исключением небольшого ознакомительного материала, представляемого в отдельных курсах. Это свидетельствует о том, что процесс подготовки учителей ориентирован сегодня, прежде всего, на вооружение студентов совокупностью предметных знаний, умений компетентностей, направленных на детей, не требующих создания особых условий.

Профессионально значимые умения в области проектирования и управления процессом обучения детей с ОВЗ, позволяющие «проектирование изменений, с одной стороны, и использование изменений в качестве фактора реорганизации и развития системы в целом, с другой» [4, с. 25] не формируются.

К настоящему времени проведено значительное количество серьезных исследований, посвященных раскрытию многообразных аспектов процесса подготовки специалистов в различных областях педагогической деятельности (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Л.Б. Успенский, В.В. Арнаутов, А.И. Ахулкова, Е.С. Заир-Бек, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, Л.Ф. Спирин, и др.).

Исследованию профессионально-значимых умений педагога посвящены работы Д.С. Горбатова, Н.Н. Гордеева, М.И. Ерецкого, Е.С. Потоцкого, И.И. Кулибабы, Л.М. Кузнецовой, Н.В. Кузьминой, Г.Н. Подчалимовой, В.А. Сластенина, Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова, Р.И. Кузьминова и др.

В психолого-педагогической литературе освещены также различные аспекты проблемы формирования проектировочных умений, необходимых для осуществления эффективной

педагогической деятельности: рассмотрена сущность социального и социально-педагогического проектирования; изучены особенности и сущность дидактического проектирования [4, с. 34; 7, с.43].

Вместе с тем, до настоящего времени проблема исследования организационно-педагогических условий формирования проектировочно-управленческих умений учителя, работающего с ребенком с ОВЗ, практически не разработана: не выявлена система условий, обеспечивающих ее эффективное решение, не разработана структура, уровневое содержание компонентов данных профессионально-значимых умений, не выработаны критерии сформированности проектировочно-управленческих умений с учетом особенностей подготовки учителей для работы в рамках инклюзии.

На этом фоне весьма актуальным становится научный поиск новых подходов, обеспечивающих требуемый уровень профессиональной компетентности учителей, работающих с детьми с ОВЗ, включающий проектировочно-управленческие умения.

Каковы же задачи педагогического проектирования при обучении детей с ОВЗ? Если поставленная цель – развитие личности ученика в процессе обучения, на наш взгляд, основная, то задачи могут быть:

1. Прогнозирование развития личности.
2. Создание целостной ситуации развития личности.
3. Обеспечение условий для востребованности личностных функций.
4. Актуализация внутренних сил саморазвития, самокоррекции и самоконтроля человека, его самоопределения и становления.
5. Координация педагогически целесообразной деятельности в процессе самоопределения человека [2, с. 31].
6. Стимулирование человека на выполнение нестандартной, творческой деятельности.
7. Обеспечение условий для постоянного личностного роста.
8. Обеспечение условий для постоянного самоанализа, рефлексии.

Решая данные задачи, происходит «педагогизация» сознания субъектов обучения в инклюзивной школе, что делает их полноправными участниками своего развития. Как учителя так и ученика. Данный подход разрабатывается учеными Т.Б. Алексеевой, Р.У. Богдановой, О.Е. Лебедевой, и др. и предполагает построение образовательного процесса как «процесса формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых» [1, с.24].

Одними из путей формирования проектировочно-управленческих умений педагогов, работающих с детьми с ОВЗ являются включение педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в самообучающиеся сообщества педагогов, методические объединения, которые направлены на развитие педагогов.

Развитие – философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем, характеризующийся возникновением качественно нового объекта (или его состояния). Направленность, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, цикличность, развертывание во времени – основные характерные черты развития. Поскольку основным источником развития являются внутренние противоречия, то процесс развития является процессом саморазвития [6, с. 660].

Чтобы ответить на вопрос «Что такое управление развитием?» необходимо понять сущность управления и выделить специфические особенности управления развитием как его частного вида. Управление, как вид педагогической деятельности, может быть направлено на функционирование системы или на ее развитие. М.М. Поташник представил выводы по результатам сравнения сущности и объектов управления (на примере управления школой) направленных на функционирование и развитие данной системы. Выводы показывают, что инновационный процесс, т.е. освоение новшеств в деятельности школы, возможен только при управлении, направленном на развитие [5, с. 92–102].

Каковы же проектировочно-управленческие умения, необходимые для реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ОВЗ, внедрения инклюзивного образования?

Выводы. Прежде всего – это умения предвидеть изменения как результат психолого-педагогического взаимодействия в процессе обучения детей с ОВЗ, а также умения управлять этими изменениями (развитием).

Структура данных умений включает: умения проводить анализ ситуации с использованием специальных методов; осуществлять прогнозирование на основе результатов анализа; определять стратегию обучения (модель) направленную на сохранение, репродукцию или развитие системы; уметь выбирать три группы целей (стратегические, тактические, операционные); уметь конструировать процесс взаимодействия в процессе обучения; уметь планировать деятельность субъектов процесса обучения; уметь диагностировать развитие процесса обучения; уметь корректировать процесс обучения.

Каковы же критерии сформированности проектировочно-управленческих умений у педагогов инклюзивных школ?

На наш взгляд, это способность учителя, и особенно молодого, к реализации той части содержания деятельности педагога в процессе обучения детей с ОВЗ в школе, которая отвечает не за выполнение сиюминутных учебно-воспитательных задач, а задач, направленных на реализацию потенциала любого ребенка, только «его» личностного «капитала».

Показателями сформированности проектировочно-управленческих умений у педагогов инклюзивной школы являются: системное отношение к освоению педагогической деятельности, направленной на компенсацию, коррекцию, реабилитацию и абилитацию детей с нарушениями развития (в том числе с ментальными нарушениями); знание приемов и способов решения учебно-производственных коррекционных задач и умение творчески использовать их; самостоятельность в принятии решений, опирающейся на мнения узких профессионалов (дефектолога, психолога, логопеда, олигофренопедагога); способность к варьированию знаниями, профессиональным и социальным опытом в области проектирования и управления процессом обучения «особых» детей.

Аннотация. Проектировочно-управленческие умения педагога инклюзивной школы при работе с детьми с ОВЗ позволяют решать учебно-производственные коррекционные задачи, направленные на компенсацию, коррекцию, реабилитацию и абилитацию детей с нарушениями развития (в том числе с ментальными нарушениями) как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе и обеспечивающие постоянное саморазвитие педагога.

Ключевые слова: проектировочно-управленческие умения, компенсация, коррекция, реабилитацию и абилитация детей с нарушениями развития

Abstract. The design and management pedagogical skills of the teacher of inclusive school when working with children with disabilities allow to solve educational and production correctional tasks directed on compensation, correction, rehabilitation and habilitation of children with developmental disorders (including mental disorders) both in the short and long term and providing continuous self-development of the teacher.

Keywords: design and management skills, compensation, correction, rehabilitation and habilitation of children with developmental disorders

Литература:

1. Ахулкова А.И., Образцов П.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. М., Педагогика. – 2004. – №10. – С.23–31
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 050303 Иностранный язык. Квалификация: учитель английского языка. Номер государственной регистрации 355 пед./спец. Москва. – 2003.
4. Из опыта разработки качественных и количественных характеристик знаний, умений и навыков./Под ред. И.И. Кулибабы. – М., 1977. – 210 с.
5. Поташник М.М. Оптимизация управления школой. – М., 1991. – 134 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 Т., 1989.
7. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя //Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

УДК 378.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

Романович Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, психолог, доцент
Ресурсного учебно-методического центра по обучению
инвалидов и лиц с ограниченными возможностями
здоровья
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск

Постановка проблемы. Одним из требований, предъявляемых на сегодняшний день государством и системой образования к образовательным организациям высшего образования, реализующим принципы инклюзии, является взаимная адаптация всех сторон и участников образовательного процесса. С одной стороны, обучающиеся, которые получили среднее образование в школах, в том числе специальных, или семьях, должны адаптироваться к новым условиям инклюзивного обучения в учебном коллективе. С другой стороны, образовательная организация, ее образовательные программы, технологии и средства обучения, материальная база, то есть вся образовательная среда должны быть адаптированы к потребностям обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2, с.4].

Целью статьи является трансляция практического опыта работы применения новых форм и технологий психолого-педагогического сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при организации их образовательного процесса в вузе.

Изложение основного материала. Инклюзивное обучение на современном этапе – это не просто

включение обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в стандартный учебный процесс, но и реализация комплекса мероприятий по оказанию им вспомогательных услуг по организации системы социальной и психолого-педагогической помощи при получении ими высшего образования. Такая необходимость связана с тем, что, оказавшись в условиях образовательной организации высшего образования, многие молодые люди данной категории сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющих процесс овладения ими профессионально-образовательной программой. Поэтому во время основной учебы в образовательной организации высшего образования центральное место в психолого-педагогическом сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должно отводиться вопросам их психологической адаптации, профессионального становления, развития мотивации самообразования и личностного самосовершенствования.

К основным методам работы в решении задач психолого-педагогического сопровождения этого этапа относятся наблюдение, беседа, анкетирование, консультация, ведение журнала регистрации обращений, изучение результатов учебной деятельности, изучение индивидуальных особенностей, психодиагностические процедуры и др. Их реализация должна вестись преимущественно индивидуально и базироваться на глубоком проникновении в личность обратившегося за помощью, в его чувства, переживания, установки, структуру взаимоотношений с окружающими.

Основные трудности, возникающие у студентов с инвалидностью и требующие психологического вмешательства, особенно на начальном этапе обучения, связаны с процессом их адаптации к условиям учебного процесса, взаимоотношениями в образовательной среде, обусловленными недостаточным развитием коммуникативных навыков, учебной успеваемостью [1, с.32]. Для разрешения подобных трудностей особое внимание должно уделяться индивидуальной работе с первокурсниками, включающей в себя два направления психолого-педагогической работы:

- индивидуальная работа со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в начале учебного года,
- индивидуальная работа со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в период после прохождения первой экзаменационной сессии.

В аспекте реализации задач, которые ставятся сегодня системой образования перед образовательными организациями высшего образования по созданию условий для обеспечения доступности и качества образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение включает в себя дополнительные функции и требует систематизации работы. В целом психолого-педагогическая работа в вузе должна быть направлена на изучение, формирование, развитие и при необходимости коррекцию профессионального становления личности. Для организации образовательного процесса в вузе, с учетом соблюдения необходимых требований, благоприятно влияющих на качество обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, целесообразным является начинать взаимодействие с установления личного контакта.

При знакомстве с первокурсниками, встреча с которыми должна быть инициирована в начале учебного года, сообщается о существующем в вузе структурном подразделении и/или специалистах, ответственных за развитие инклюзивного образования и создание специальных условий обучения в данной образовательной организации.

Отправной точкой при организации образовательного процесса в условиях вуза для данной категории лиц должно стать выявление их особых образовательных потребностей. Целью является выяснить, какие трудности могут возникнуть у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе их обучения в вузе и потребность в связи с этим в обеспечении их учебы специальными условиями. Такая психолого-педагогическая диагностика может осуществляться через беседу и анкетирование. Для этого выясняется:

1. необходимость изучения адаптационных модулей, позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся,
2. необходимость в сопровождении образовательного процесса (педагогическое, психологическое, социальное),
3. необходимость в предоставлении печатных и электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья,
4. необходимость использования специальных технических и информационных средств обучения (звукоусиливающая аппаратура, мультимедийные средства, Брайлевская компьютерная техника, электронные лупы, альтернативные устройства ввода информации или другие технические средства),
5. необходимость в помощи тьютора, ассистента для индивидуального сопровождения, поддержки образовательного процесса,
6. потребность в проведении контроля успеваемости с учетом особенностей нарушений здоровья (устно, письменно на бумаге, на компьютере и т.д., предоставление дополнительного времени подготовки и ответа),
7. необходимость в особом порядке освоения дисциплины «физическая культура»,
8. необходимость в использовании в учебном процессе дистанционных образовательных технологий,

9. потребность в обучении по индивидуальному учебному плану.

10. Основной и конечной целью индивидуальной работы со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, организованной в начале учебного года является формирование индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса, в задачи которых входит своевременное и качественное прохождение учебы студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения.

В качестве информационных источников и оснований для проектирования индивидуальных программ сопровождения выступают сведения, полученные в ходе такого взаимодействия со студентом, а именно через:

- личное дело, сформированное на каждого студента 1 курса, имеющего статус инвалида и/или лица с ограниченными возможностями здоровья (медицинские документы, подтверждающие статус, и рекомендации относительно видов сопровождения их обучения, согласие на обработку персональных данных, результаты анкетирования и т.д.), анализ сведений, полученных в ходе первичной психолого-педагогической диагностики студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В дальнейшем задача специалиста, выполняющего функции педагога-психолога, – информировать факультеты и учебные институты о зачисленных к ним студентах, которые имеют образовательные потребности и нуждаются в создании конкретных условий обучения, обусловленных спецификой вида нарушения их здоровья. В качестве эффективных форм взаимодействия с учебными подразделениями можно рекомендовать как контактные виды работ: личные встречи, беседы, консультации, так и неконтактные – служебные записки, распоряжения и т.д.

Первый год обучения в вузе и прохождение первой сессии студентами с инвалидностью являются чрезвычайно важными показателями того, как проходит их адаптация. Задача психолога отслеживать эти моменты и оказывать необходимую поддержку на этом этапе обучения. Индивидуальная работа со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в период после прохождения первой экзаменационной сессии может также включать в себя следующие методы психолого-педагогической работы: беседу, анкетирование, диагностику, консультирование, анализ результатов учебной деятельности. Принципиально важным здесь является привлечение внимания на трудности, с которыми пришлось столкнуться студенту и которые требуют преодоления. К ним могут относиться:

1. трудности, связанные с обустройством безбарьерной архитектурной среды вуза, обеспечивающей перемещение и нахождение в университете,
2. трудности, связанные с отсутствием знаний, умений и навыков, необходимых для успешной учебы и адаптации к вузу,
3. трудности, связанные с неуспеваемостью, по причине систематических пропусков занятий, вызванными частыми болезнями,
4. трудности, возникшие при проведении контроля успеваемости (наличие академических долгов)
5. отсутствие печатных и электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья
6. отсутствие дополнительной помощи специалистов, сопровождающих процесс обучения
7. отсутствие необходимых для обучения специальных информационно-технических средств обучения
8. трудности, связанные со способностью выстраивать межличностное взаимодействие в коллективе (установление благоприятных взаимоотношений внутри студенческого коллектива, группы, конкретным человеком, преподавателем, сотрудником).

В дальнейшем к направлениям работы психолого-педагогического сопровождения в период после прохождения первой сессии студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья можно отнести:

1. анализ трудностей, возникших на 1 курсе обучения и препятствующих успешной учебе студентов (анализируются результаты учебной деятельности, успеваемость, степень удовлетворенности обучением в вузе и т.д.);
2. корректировка старой или разработка новой индивидуальной программы дальнейшего сопровождения обучения студента;
3. продолжение работы по взаимодействию с учебными подразделениями вуза в направлении устранения трудностей, возникших на этапе 1 курса обучения.

При условии, если при взаимодействии со студентом выяснилось, что есть проблема, требующая решения, то механизм реализации индивидуальной программы сопровождения может включать в себя два этапа:

1. определение пути решения проблемы (самостоятельно, силами самого студента; на уровне привлечения к решению проблем учебных подразделений, факультетов, институтов; на уровне привлечения к решению проблем административных ресурсов вуза),
2. этап реализации плана решения.

В целом качественным результатом совместной деятельности педагога-психолога и студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должно стать формирование индивидуального стиля работы, сутью которого является организация учебной деятельности инвалида в соответствии с особенностями, возможностями и уровнем развития, совместный анализ содержания

образовательного процесса, задач деятельности и сопоставление требований с возможностями студента.

Выводы. Актуальность проблемы связана с необходимостью создания образовательными организациями высшего образования условий для обеспечения доступности и качества получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей психолого-педагогической работы, проводимой в образовательной организации высшего образования специалистами по психолого-педагогическому сопровождению. Рассмотрены принципы, технологии и основное содержание психолого-педагогической работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья на этапе их адаптации к вузу.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, образовательная организация высшего образования, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация.

Annotation. The article describes the peculiarities of psychological and pedagogical work of the specialists in psychological and pedagogical support in the organization of higher education. We consider the principles, technologies and the main content of psychological and pedagogical work with disabled people and people with disabilities at the stage of adaptation to the University.

Keywords: disabled people, people with limited healthy possibilities, inclusive education, the organization of the higher education, psychological and pedagogical support, adaptation.

Литература:

1. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учеб. пособие / сост. Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2016. – 101 с.

2. Разработка адаптированных образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата, программ специалитета) для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: учебное пособие / сост. Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2015. – 69 с.

УДК. 376.3

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сычёва Елизавета Викторовна

студентка 4 курса,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Научный руководитель: Андрусёва Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Применение мультимедиа на любом уроке в специальной (коррекционной) школе поможет достичь максимально положительного результата в обучении учащихся с задержкой психического развития лишь в том случае, если мультимедийный урок будет являться цельным и осмысленным продуктом коррекционно-педагогической деятельности. То есть необходимо исключить все возможные несостыковки, случайные наборы слайдов и т. д.

Целью статьи является теоретическое обоснование возможности применения мультимедийных технологий на уроках чтения с учащимися с задержкой психического развития в условиях специальной (коррекционной) школы.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных литературных источников позволил предположить, что применение мультимедийных технологий на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе будет способствовать более эффективному и качественному усвоению содержания читаемого учащимися с задержкой психического развития.

Раскрывая особенности применения мультимедийных технологий на уроках чтения, отметим, что структура мультимедийного урока обычно не отличается от стандартного комбинированного урока, но при этом, делает урок неординарным и интересным, что очень важно при учете психологических особенностей учащихся с задержкой психического развития. Младшие школьники эмоционально подвижны, у них наиболее развито наглядно-образное мышление и произвольное внимание (особенно в отношении динамичных, ярких объектов) – это способствует благоприятному внедрению мультимедиа в педагогический процесс [2, с. 76].

Правильно организованные мультимедийные уроки позволяют повысить эффективность усвоения базовых знаний по изучаемой дисциплине, систематизировать эти знания, сформировать навыки самоконтроля и мотивацию к учебе. Кроме того, мультимедиа оказывает значительную учебно-

методическую помощь обучающимся в работе над учебным материалом.

На уроке чтения использование мультимедиа рассматривается объяснительно-иллюстративный метод обучения, который заключается в передаче учителем учебной информации с помощью разных средств обучения, а также ее восприятии, осознании, осмыслении и запоминании учащимися. В случае с мультимедийными технологиями восприятие усиливается зрительной и слуховой памятью [3, с. 10].

Самым распространенным средством мультимедиа является презентация. Она используется в школе на всех уроках, и очень удобна тем, что применима на любом его этапе. В частности на уроке чтения учитель может использовать презентацию для знакомства с новым произведением (изучение нового материала), для анализа содержания произведения, его сюжета (закрепление знаний и их контроль), для проверки домашнего задания. Программное обеспечение мультимедийных презентаций позволяет включать в них информацию различных форматов, начиная текстом и заканчивая аудиозаписями, что во много облегчает работу учителя и не занимает лишнего времени в организации воспроизведения материала [8, с. 113].

Нужно отметить, что очень важно для каждого конкретного урока создавать определенную сюжетную линию, которая будет раскрываться на каждом этапе урока через определенную подачу учебного материала. Это может быть урок-путешествие, «В гостях у автора» и т. д. Разнообразие этих сюжетов педагог может придумать множество, исходя из конкретной темы урока, но главная задача подобных сюжетных линий – это связать все элементы урока в единое целое, исключить их разрозненность. Данное требование является обязательным и для презентации. Презентация подобно учебному материалу должна раскрываться концентрично, иметь плавные «переходы» от одного слайда к другому, чтобы дети могли четко проследить их взаимосвязь.

Так, на организационном моменте с помощью красочных иллюстраций учебных принадлежностей происходит автоматизация и сосредоточение детей на начале учебного процесса. Их внимание приобретает направленный характер на конкретный объект (учителя и интерактивную доску), что дает возможность учителю занять лидерскую позицию на уроке.

Использование анимационных картинок и просто красочных движущихся элементов (движение по стрелочкам и т. д.), обязательно соответствующих общему «сюжету» урока, на этапе актуализации знаний стимулирует школьников на сознательное и активное участие в процессе повторения и воспроизведения ранее изученного или же закрепления ранее полученных навыков. Так, произнесение чистоговорок становится более эффективным, когда все дети смотрят на один экран и читают слова под единым руководством учителя. Зрительное восприятие слов и их систематическое повторение способствует выработке правильности и беглости чтения. Красочные картинки по теме урока, представленные в высоком качестве на большой интерактивной доске, воспринимаются школьниками с ЗПР четче, активизируют мыслительную деятельность, направленную на попытки угадать следующий слайд и задание, т. е. внимание и заинтересованность школьников находится на необходимом для учителя уровне.

Проверка домашнего задания может пройти в виде анимационных квестов с возможностью проверки правильности ответов, заполнения пропусков в сюжетных линиях произведений. Подобные задания развивают умение устанавливать причинно-следственные связи.

На этапе изучения нового материала важно не только передать школьникам определенный объем учебной информации, но и организовать ее восприятие, осмысление и запоминание. Для этого учителя прибегают к использованию проблемной ситуации. Сразу отметим, что в отношении детей с задержкой психического развития данный прием тоже применим, т. к. учащиеся способны провести анализ той или иной проблемы, которая бы соответствовала уровню их развития. Мультимедийная презентация в силу своей интегрированности предоставляет широкие возможности в организации проблемных ситуаций: использование видеофрагментов, аудиодорожек, анимационных квестов и т. д. [6, с. 11].

Возвращаясь к передаче учебной информации учителем, отметим, что использование крупных шрифтов, цветового выделения основных моментов в тексте и демонстрация на одном общем экране способствует тому, что школьники работают в единой темпе с относительно одинаковой точностью восприятия информации [10, с. 184].

Презентация позволяет на этапе изучения нового материала провести более детализированное изучение новой темы не столько за счет увеличения объема информации (объем всегда не должен быть больше того, что могут усвоить дети), сколько за счет повышения качества демонстрируемого материала: разнообразие портретов и фотографий авторов в высоком расширении, различные выделения, увеличения, повторения и т. д. Так, только по одному портрету у ребенка уже может появиться определенное отношение к автору, и насколько оно будет положительным во многом будет зависеть от подбора портрета и его качества [4, с. 52].

Незаменимыми на уроках в младших классах являются физкультминутки, которые все дети без исключения любят проводить активно и под музыку. Это способствует снижению физической и психической напряженности, усталости; повышению концентрации внимания и подкреплению интереса. Особенно любят дети выполнять физкультминутки вместе со сказочными героями. Здесь учитель может включить мульти-физминутку, подобрав ее в соответствии с темой урока [9, с. 23].

Отметим, что кроме общей физкультминутки необходимо проводить на уроке как минимум один офтальмотренаж, особенно это касается уроков чтения и технологии, так как на этих уроках нагрузка на глаза значительно увеличивается. В отношении организации гимнастики для глаз мультимедийные

презентации просто незаменимы, они позволяют применять видео-тренажеры, анимационные гимнастики. Проводя офтальмотренаж на мультимедийных установках, учитель не только вызывает интерес у школьников, но и получает возможность полного контроля за качеством выполнения упражнений учащимися [10, с. 186].

Широко презентация применяется на этапе закрепления знаний, умений и навыков, который предполагает смену активности детей, рассеянность внимания, легкую утомляемость. Здесь целесообразно применить учебный материал в разнообразных форматах, чтобы, не сбавляя рабочего темпа, вызвать эффект отдыха (чаще всего данный эффект достигается путем просмотра видео и прослушивания различных аудиозаписей) [7, с. 122].

Перед тем как дети начнут читать стихотворение вслух, используя презентацию, для выработки просодических компонентов речи целесообразно включить аудиозапись чтения данного стихотворения другими авторами. Прослушивание подобных записей позволяет детям полностью понять настроение произведения, его эмоциональную окраску; обогатить свой интонационный опыт; перенять правильность произношения слов на слух; немного расслабиться – так развивается правильность и выразительность чтения и речи в целом.

В анализе содержания произведения незаменимы сюжетные картины, которые помогают понять о чем оно, построить сюжетную цепочку, установить причинно-следственные связи – развивается осмысленность чтения [1, с. 163].

Выводы. Однако, несмотря на все преимущества мультимедийных технологий, нельзя строить урок лишь с опорой на них, так как исключительное использование мультимедиа предполагает однообразие средств обучения, дети также пресыщаются избытком слайдов и теряют к ним интерес. Поэтому, чтобы мультимедиа не утратили своей эффективности, не заняли лидирующую позицию в педагогическом процессе, мультимедийные технологии должны использоваться в комплексе с активной практической деятельностью у доски, с учебником, с одноклассниками и учителем.

Аннотация. В статье раскрыты основные подходы к использованию мультимедийных технологий на уроках чтения у младших школьников с задержкой психического развития. В качестве примера приведены особенности работы с мультимедийной презентацией, как средством повышения качества обучения на уроке чтения в специальной (коррекционной) школе.

Ключевые слова: задержка психического развития, мультимедийные технологии, мультимедийная презентация, особые образовательные потребности, специальная (коррекционная) школа, психофизическое развитие.

Annotation. The article reveals the main approaches to the use of multimedia technologies in reading lessons in primary school children with mental retardation. As an example, the features of multimedia presentation, as a means of improving the quality of learning in the classroom reading.

Keywords: mental retardation, multimedia technologies, multimedia presentation, special educational needs, special (correctional) school, psychophysical development.

Литература:

1. Андреева И.А. Роль информационных технологий как средства формирования языковой компетенции школьников / И.А. Андреева // Инновационная наука: научно-методический журнал. – 2015. – №5 (5). – С. 162-164.
2. Афанасьева Т.В. Использование мультимедийных презентаций на уроках развития речи Т.В. Афанасьева // Методический поиск: проблемы и решения. – 2013. – №1 (14). – С. 45-49.
3. Гавришук И.А. Мультимедийные презентации как современное средство обучения / И.А. Гавришук // Сборник трудов конференции Психолого-педагогические и технологические аспекты реализации проекта «Российская электронная школа». – 2017. – С. 8 – 12.
4. Клименко М.Р. Использование мультимедиа-презентаций на уроках математики для активизации внимания учащихся и повышения мотивации к изучению предмета / М.Р. Клименко // Информационные технологии: проблемы и решения.– 2015. – №1 (2). – С. 50-53.
5. Ковтунова В.А. Использование мультимедийной технологии на уроках литературного чтения как средство развития информационно-познавательной компетенции младшего школьника / В.А. Ковтунова // Сборник работ V Всероссийской научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании». – 2013. – С. 15-16.
6. Петкевич И.Е. Применение информационных и коммуникативных технологий в специальном образовании / И.Е. Петкевич // Дефектология. – 2006. – №1. – С.3-14.
7. Романов К.М. Мультимедийные технологии как средство повышения эффективности обучения в школе. Методика работы на интерактивном оборудовании / К.М. Романов // Вестник Марийского государственного университета.– 2011. – №7.– С. 120-123.
8. Тен Е.П. Мультимедийные технологии в специальном (коррекционном) образовании / Е.П. Тен // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. – 2017. – №1. – С. 110-120.
9. Тхоржевская Л.В. Коррекционно-развивающие компьютерные технологии в системе психологической помощи детям с разными видами дезонтогенеза / Л.В.Торжевская. – М.:ВЛАДОС, 2003. – 23 с.

10. Фатихова Л.Ф. Подходы к использованию компьютерных технологий в учебном процессе при обучении детей с умственной отсталостью / Л.Ф. Фатихова // Азимут научны исследований: педагогика и психология.– 2016. – №3 (16). – С.182-186.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Сорокин Николай Юрьевич

кандидат технических наук, проректор

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск

Луковенко Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук,

заведующая кафедрой педагогического и дефектологического образования

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск

Постановка проблемы. В современных социокультурных условиях развития высшего инклюзивного образования, мы выстраиваем взаимодействие со студентами с ОВЗ и инвалидностью в рамках гуманистической образовательной парадигмы с опорой на личностно-ориентированный подход, нацеленный на максимальную самореализацию студентов, что невозможно без формирования социальных компетенций.

Целью статьи заключается в необходимости разработки научных подходов и практических решений по вопросу формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Изложение основного материала исследования. Реализация высшего инклюзивного образования в рамках компетентностного подхода, предполагает необходимость овладения студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предусмотренными во ФГОС ВО (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования) пакетами компетенций - общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и, как следствие, приобретение компетентности в той или иной области [4]. Основываясь на анализе научной литературы, стоит отметить, что в качестве важнейшей компетентности современного общества выделяют базовую или социальную компетентность, рассматриваемую нами в контексте общекультурной. Социальная компетентность рассматривается как совокупность определенных личностных качеств индивида, характеризующих его социальную активность, и системы сложных социальных знаний, и формирующихся на их основе умений и навыков, обеспечивающих условия для успешной социализации человека и адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизни [1, с. 29; 2, с. 330-331].

В условиях организации инклюзивного высшего образования, создание и апробация модели формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью может рассматриваться как одно из средств, позволяющее им реализовываться в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

При разработке модели формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью в ФГБОУ ВО ТОГУ, мы исходим из следующего [3].:

1. Важнейшей составляющей успешной профессиональной деятельности будущего специалиста является его социальная компетентность. Ее основы начинают формироваться в период обучения в университете. Этот процесс предполагает наличие социально-психологических характеристик, необходимых для успешного осуществления социальной деятельности в правовом поле в осуществлении выбора, принятия решения от ежедневных до отдаленных жизненных перспектив.

2. В адаптации к вузу у студентов с ОВЗ и инвалидностью велико значение социальной компетентности в принятии альтернативных решений, выборе подходящего варианта решения проблемы, прогнозировании, принятии самостоятельных решений, позволяющих делать выбор адекватной стратегии поведения в быстро изменяющихся социальных условиях.

3. Рассматриваем социальную компетентность у студентов с ОВЗ и инвалидностью как интегральный показатель целостности всех студентов вуза, отвечающий за их поведение в отдельных ситуациях и за самореализацию на протяжении профессиональной карьеры и жизненного пути. Процесс формирования социальной компетентности студентов с ОВЗ и инвалидностью осуществляется в ходе профессиональной, правовой, психологической и физической подготовок.

4. Формирование социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью происходит в процессе психолого - педагогического сопровождения специалистами вуза, которые оказывают социально- педагогическую, психологическую помощь в том числе и в культурно - досуговой сфере.

Таким образом, модель формирования специальной компетентности студентов с ОВЗ и инвалидностью, должна учитывать образовательные, возрастные, индивидуальные и психофизиологические особенности студентов.

Модель формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью в ФГБОУ
ВО ТОГУ

| № этапа | Наименование этапа | Задачи этапа | Формы работы |
|---------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Предпосылочный | - привлечение в университет абитуриентов с инвалидностью; - осуществление набора абитуриентов на направления подготовки. | - разработка буклетов о факультетах (институтах) университета; - дни открытых дверей и профориентационных мероприятий; - привлечение школьников с инвалидностью к участию в студенческих научных кружках, конференциях и т. п.; - работа Психологического центра университета (диагностика профессиональной направленности выпускников школ, изучение личностных особенностей и др.); - создание доступной среды и оборудование помещений с учетом требований к доступности среды. |
| 2 | Подготовительный | - реализация университетской модели адаптации первокурсников с инвалидностью «Неделя первокурсника». | - разработка факультетами (институтами) основных адаптационных мероприятий для будущих первокурсников с ОВЗ и инвалидностью с учетом факультетской специфики; - привлечение для работы с первокурсниками с ОВЗ и инвалидностью специалистов Психологического центра, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, волонтеров; - инструктивные сборы кураторов. |
| 3 | Диагностический | - выявление индивидуальных и типологических особенностей первокурсников с ОВЗ и инвалидностью; - выявление образовательных потребностей и запросов первокурсников с ОВЗ и инвалидностью; - диагностика потенциально проблемных зон у первокурсников с ОВЗ и инвалидностью (сферы: учеба, социальные контакты, самообслуживание в быту и т. п.). | - анкетирование первокурсников с ОВЗ и инвалидностью; - индивидуальные беседы кураторов с первокурсниками; - проведение с группами первокурсников (в том числе и с ОВЗ и инвалидностью) тренинговых занятий специалистами Психологического центра и службы психолого-педагогического сопровождения университета. |
| 4 | Стартовый | - установление неформальных контактов между первокурсниками с ОВЗ и инвалидностью и студентами группы и старших курсов; - принятие первокурсниками с ОВЗ и инвалидностью норм и правил жизнедеятельности в университете; - предоставление первокурсникам с ОВЗ и инвалидностью возможности проявить свои способности и стать активными субъектами жизнедеятельности факультета (института) и университета. | - 3-7-дневное «погружение» - интенсивные занятия по специально разработанной программе, направленные на решение задач данного этапа (в рамках «Недели первокурсника»); - торжественные традиционные встречи первокурсников (в том числе с ОВЗ и инвалидностью); - презентация первокурсникам творческих и общественных объединений университета с их оперативным вовлечением в деятельность этих объединений; - кураторские часы; - встречи со студентами-наставниками, закрепленными за 1-м курсом. |

| | | | |
|---|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Основной | <ul style="list-style-type: none"> - психолого-педагогическая помощь первокурсникам с ОВЗ и инвалидностью в решении возникающих у них проблем; - сплочение первокурсников с ОВЗ и инвалидностью в академических группах и курсах; - овладение первокурсникам с ОВЗ и инвалидностью способами самопомощи и самоподдержки в решении своих проблем; -корректировка текущих задач и адаптационных мероприятий на основе систематической рефлексии. | <ul style="list-style-type: none"> - систематическая деятельность кураторов и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, согласно плану; - работа студентов-наставников с первокурсниками с ОВЗ и инвалидностью (диагностика, беседы, тренинговые и игровые программы). |
| 6 | Итоговый | <ul style="list-style-type: none"> - анализ результатов психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников с ОВЗ и инвалидностью; - выявление эффективности модели формирования социальной компетентности первокурсников и внесение необходимых коррективов; - определение перспектив работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью, перешедшими на второй и последующие курсы. | <ul style="list-style-type: none"> -анкетирование студентов первокурсников с ОВЗ и инвалидностью 1-го курса и участников адаптационных программ (студентов-наставников, кураторов); - сообщение об итогах модели психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников с ОВЗ и инвалидностью на ученом совете университета; - доработка и корректировка модели формирования социальной компетентности у первокурсников с ОВЗ и инвалидностью. |

Сегодняшний выпускник вуза, освоивший образовательную программу бакалавра, магистра, должен владеть не только общепрофессиональными, специальными, но и социальными компетенциями, которые являются общими для широкого круга профессий и обеспечивают гибкое поведение выпускника вуза на рынке труда, а также при получении дополнительного образования.

Выводы. В процессе апробации апробация модели формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью показатели социально-психологической адаптации выросли на 12%, а в целом, субъективная оценка сформированности компонентов социальной компетентности выросла по отдельным позициям более, чем на 40%.

Таким образом, рассматривая вопросы формирования социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью, мы отметили, что необходимо усилить подготовку студентов к выполнению ими основных социальных функций и ролей, в учебные планы включить дисциплины формирующие знания и умения, необходимые для выполнения социальных ролей после окончания учебного заведения, дисциплины гуманитарного блока уделяют недостаточно внимания формированию социально значимых умений и навыков, мероприятия по формированию социальной компетентности со студентами с ОВЗ и инвалидностью не получают достаточное освещение среди студентов.

Выстраивая перспективы для формирования социальной компетентности у первокурсников с ОВЗ и инвалидностью, мы выделили следующие психолого-педагогические условия:

- организация инклюзивной формы взаимодействия;
- специально организованная деятельность для личностного совершенствования, развития творческой уникальности;
- раскрытие коммуникативного потенциала посредством вовлечения в межсубъектные отношения;
- использование разнообразных форм организации деятельности для расширения социального опыта.

И спрогнозированы следующие результаты:

- изменение представления студента с ОВЗ и инвалидностью о себе как о личности, личностный рост;
- приобретение студентом знаний о своих уникальных возможностях, ресурсах;
- приобретение навыков по организации учебной деятельности, самоменеджменту, стресс менеджменту;
- профессиональное самоопределение студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- приобретение навыков эффективного общения и повышение коммуникативной компетентности.

Сегодняшний выпускник вуза, освоивший образовательную программу бакалавра, магистра, должен владеть не только общепрофессиональными, специальными, но и социальными компетенциями, которые являются общими для широкого круга профессий и обеспечивают гибкое поведение выпускника вуза на рынке труда, а также при получении дополнительного образования.

Таким образом, основной целью инклюзии и всего образования, в целом, является гармоничное

развитие личности путем максимального включения человека в общество, в котором он сможет реализовать свои профессиональные, общественные и личные интересы, для достижения которых человеку необходим достаточный уровень сформированности социальной компетентности. Поэтому вуз должен создать основу для успешного обучения студента с ОВЗ и его профессиональной деятельности в дальнейшем.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования социальной компетентности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе реализации модели. Определены психолого-педагогические условия для выстраивания перспективы и результатов по формированию социальной компетентности у первокурсников с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная компетентность, студент с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, модель, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article deals with the formation of social competence of students with disabilities in the process of implementing the model. Psychological and pedagogical conditions for the formation of prospects and results on the formation of social competence of freshmen with disabilities are defined.

Keywords: inclusive education, social competence, student with disabilities, model, adaptation, psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. Центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2004.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, И.В. Казарнова, В.М. Почольша. - СПб., 2001. – 544 с.
3. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б.Б. Аймонтаса: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М. : МГППУ, 2013. – 334 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 376(47)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидоренко Оксана Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой общей
и специальной педагогики и психологии,
ККИПКиППРО, г. Красноярск
Чиганова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, ректор,
ККИПКиППРО, г. Красноярск
Хабарова Ирина Викторовна,
Кандидат биологических наук,
доцент кафедры общей и
специальной педагогики и психологии
ККИПКиППРО, г. Красноярск

Постановка проблемы. Проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения условий успешной социализации, социальной интеграции, адаптации и создания равных стартовых возможностей для различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и актуальных в приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

При этом отметим, что задачи социализации и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, включения их в полноценные социальные отношения решает не только система общего образования, но и дополнительного образования, а также другие социальные институты, среди которых как организации социального обслуживания, так и общественные (благотворительные фонды, социально-ориентированные некоммерческие и общественные организации). Каждый социальный институт обладает определенными возможностями и опытом в деле социальной интеграции детей с ОВЗ, однако деятельность этих организаций не скоординирована, система взаимодействия и социального партнерства развита недостаточно.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ОВЗ и федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с умственной отсталостью, так же как и ФГОС НОО и ФГОС ООО,

чрезвычайно актуализирует проблему интеграции общего и дополнительного образования. В настоящее время в стране осуществляется теоретический поиск и разработка моделей интеграции общего и дополнительного образования, в том числе для обеспечения становления результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Такая задача поставлена и в Красноярском крае.

Кафедрой общей и специальной педагогики и психологии Красноярского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в рамках проекта Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) осуществляется деятельность по разработке и апробации таких моделей.

Цель статьи. В рамках данной статьи мы раскроем опыт разработки и апробации моделей интеграции общего и дополнительного образования в целях обеспечения становления метапредметных и личностных результатов обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях Красноярского края.

Изложение основного материала исследования. В российской и зарубежной образовательной теории и практике осмыслены несомненные преимущества дополнительного образования, такие как добровольность выбора, индивидуальные образовательные траектории, безусловная ориентация на успех и др. Признано, что дополнительное образование может стать инновационным направлением развития региональной системы образования, может обеспечить диверсификацию образовательных услуг, отвечающих разнообразным особым образовательным и социо-культурным потребностям детей с ОВЗ [2]. В этой связи дополнительное образование может стать общим полем взаимодействия разных социальных институтов, в котором, благодаря интеграции их адаптационных и образовательных ресурсов, могут быть созданы уникальные образовательные возможности для детей с ОВЗ и их семей. В связи с чем включение достоинств дополнительного образования в контекст общего призвано расширить компетентностную составляющую общего образования, использовать его возможности для обеспечения становления результатов обучения обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проекта были разработаны и апробированы 2 модели интеграции общего и дополнительного образования, учитывающие специфические для региона возможности, ресурсы и традиции образовательной практики.

В основе проекта лежит идея создания интегрированного образовательного пространства, отработка механизмов взаимодействия школ и сотрудничающих с ними учреждений дополнительного образования и др. организаций с целью расширения и обогащения образовательного пространства, обеспечивающего достижение планируемых метапредметных результатов образования обучающихся, в том числе с ОВЗ в соответствии с ФГОС.

Обсуждая интеграцию общего и дополнительного образования, мы будем иметь в виду различные варианты использования ресурсов системы дополнительного образования общим образованием, проектирование дополнительного образования исходя из реализации основных направлений общего образования, предусмотренных ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Отметим, что в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ адаптированная основная образовательная программа реализуется образовательной организацией, в том числе, и через внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.

Формы организации внеурочной деятельности, как в целом образовательной деятельности, в рамках АООП определяет образовательная организация.

Обсуждаемые модели интеграции общего и дополнительного образования, апробированные в практике, предусматривают построение сетевых взаимодействия, используют разные организационные модели внеурочной деятельности. К примеру, Горбунова Т.С., Колядинцева О.А., Акентьева И.Ю., Бородавкина Т.Г. выделили несколько организационных моделей внеурочной деятельности, которые предполагают и интеграцию общего и дополнительного образования. Авторами выделены следующие:

- внеурочная деятельность реализуется через учебный план образовательной организации, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной);
- внеурочная деятельность реализуется через дополнительные образовательные программы самой образовательной организации (внутришкольная система дополнительного образования);
- внеурочная деятельность реализуется с использованием программ учреждений дополнительного образования, а также учреждений культуры и спорта;
- внеурочная деятельность реализуется через организацию деятельности групп продленного дня;
- внеурочная деятельность осуществляется через классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.);
- организация внеурочной деятельности через деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования;

- внеурочная деятельность осуществляется через инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе учитывающих региональные особенности [1, с. 5].

При этом считаем важным обратить внимание на различие внеурочной деятельности и дополнительного образования детей. Они не тождественны по направлениям, целям и содержанию [3].

В рамках апробации моделей при разработке адаптированных программ детей с ОВЗ предпринята попытка совместного определения планируемых результатов в том числе и в программах дополнительного образования, реализуемых как в школе, так и на базе учреждений дополнительного образования.

При определении личностных и метапредметных результатов программ курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования принимается во внимание такой раздел АООП образовательного учреждения, как планируемые результаты освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья основных адаптированных образовательных программ начального общего образования.

Личностные результаты включают сформированность у обучающихся с ОВЗ мотивации к обучению и познанию, сформированность социально значимых личностных качеств, основ гражданской идентичности, сформированность ценностно-смысловых установок и навыков нормативного поведения.

Метапредметные результаты включают сформированность у обучающихся познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих возможность их самостоятельного применения в учебной и познавательной деятельности, социальной практике.

Кроме названных результатов ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает сформированность у обучающихся с ОВЗ *социальных (жизненных) компетенций*, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с ОВЗ в различных средах. К таким компетенциям относятся: развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации, способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей. Совокупности конкретных умений, в совокупности составляющих указанные компетенции, для разных нозологий различны.

Одна из моделей «Школа как социокультурное пространство», разработанная на базе МБОУ СШ №4 г. Дивногорска и учреждений дополнительного образования г. Дивногорска (Дом детского творчества, Эколого-биологическая станция г. Дивногорска) представляет собой взаимодействие четырех образовательных пространств деятельности детей с ОВЗ, предполагает интеграцию учебного, внеучебного, дополнительного внутришкольного образования детей и дополнительного образования в системе сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования детей города Дивногорска.

Эта модель представляет организационное и содержательное единство основных структур школы и дополнительного образования как внутри школы, так и на уровне сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования и другими социальными институтами

Модель предусматривает два вида интеграции:

- содержательная интеграция, в рамках которой была проведена ревизия программ школы, ДДТ г. Дивногорска, эколого-биологической станции, спроектированы необходимые изменения в содержании программ, технологиях, условиях и способах контроля и оценки результатов, обеспечено выстраивание межпредметных связей между программами учебных предметов, внеурочной деятельности и дополнительными общеразвивающими программами;

- организационная интеграция через установление договорных отношений между школой и учреждениями дополнительного образования (МБОУ ДО «ДДТ» г. Дивногорска, эколого-биологической станции) о совместной деятельности по достижению общих образовательных результатов.

На базе школы работают следующие объединения дополнительного образования, в которых имеют возможность заниматься обучающиеся с ОВЗ: программы «Спортивный мир»; «Спортивный мир»: модуль теннис; «Туризм»; «Белая ладья»; «Очумелые ручки», модуль «Прикладное творчество»; «Виртуальная реальность», модуль «Информационная деятельность человека»; Вокально-хоровая студия «Камертон», программа «Поем вместе»; программа «Школьный праздник: от А до Я»: модули: «Школьные ведущие», «Создаем сценарий», «Работа со звуком»; программа «Театр. Творчество. Дети», программа ИЗО/«Батик».

На базе школы педагоги дополнительного образования города проводят занятия: педагог МБОУ ДО «Дом детского творчества» ведет занятия по работе с бисером, педагог МБОУ ДО «Детская эколого-биологическая станция» - занятия экологической направленности.

В МБОУ ДО «ДДТ» созданы возможности заниматься по АООП детям с ОВЗ по следующим программам: программа «Капитошка» (изобразительное искусство); программа «Акварель» (изобразительное искусство); программа «Джей-данс» (аэробика); программа «Веселые нотки» (вокал).

Основные результаты, полученные на данном этапе апробации модели:

1. Определены цели и задачи сетевого взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования.
2. Распределены роли и функции между участниками интеграционного взаимодействия.
3. Реализован план интеграционного взаимодействия учреждений.
4. Разработаны положения о ВД, дополнены должностные инструкции, разработаны и заключены договора о сотрудничестве между учреждениями.
5. Для обучающихся с ОВЗ определены программы внеурочной деятельности, программы дополнительного образования согласно интересам и запросам родителей, и позволяющие обеспечивать достижение личностных, метапредметных результатов и жизненных компетенций детьми с ОВЗ.
6. Определены программы, в которых занимаются дети с ОВЗ, разработаны адаптированные программы для них.
7. Все программы обеспечены кадрами.
8. Составлена матрица образовательных результатов общего и дополнительного образования;
9. Апробирован инструментарий оценки достижения планируемых образовательных результатов и жизненных компетенций.

Другая модель – оптимизационная - была разработана и апробирована в практике Красноярского края на базе МБОУ СШ №17 г.Красноярска, которая связана с оптимизацией всех внутренних ресурсов образовательной организации в части организации внеурочной деятельности и дополнительного образования для детей с ОВЗ, расширением собственных ресурсов за счет вовлечения других субъектов образовательной деятельности.

Модель предусматривает анализ школой своих возможностей и создание образовательной среды, ориентированной на удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов, предоставление возможностей выстраивания обучающимися своей образовательной траектории, самореализацию и самоопределение.

Модель предусматривала два вида интеграции: содержательную и организационную. Содержательная интеграция проявлялась через установление межпредметных связей между программами учебных предметов, внеурочной деятельности и дополнительными общеразвивающими программами. Организационная интеграция через установление договорных отношений между МБОУ СШ № 17 и учреждением дополнительного образования (Красноярский краевой Дворец пионеров) о совместной деятельности по достижению общих образовательных результатов.

Цель апробации модели: Создать целостное образовательное пространство как условие развития личности ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Задачи апробации:

- предоставить обучающимся с ОВЗ реальную возможность выбора своего индивидуального образовательного маршрута;
- обеспечить успешную адаптацию обучающихся с ОВЗ к новым социокультурным условиям, формирование метапредметных и личностных образовательных результатов.

Модель предусматривала реализацию комплексной синтетической программы «Веб-сайт «Мир моих интересов», которая предусматривает построение как межпредметных связей, так и установление связей между видами деятельности обучающихся, в том числе с ОВЗ: урочной, внеурочной. В работе школьного Веб-сайта участвуют школьники, в том числе с ОВЗ, занимающиеся в различных объединениях дополнительного образования, которые представлены на сайте в виде Веб-страниц. Такая программа опирается на материал практически всех школьных учебных предметов. Предметные программы составляют базис, на котором выстраивается комплексная программа дополнительного образования.

«Спортивные секции» «Магия оригами» «Студия изодеятельности», «Флордизайн» «Создание Веб-сайта» на основе интернет-курса «Основы сайтостроения на языке HTML» Виртуальной школы Красноярского краевого Дворца пионеров. «Проба пера» «Робототехника и легоконструирование» «Цифровая фотография» на основе одноименного интернет-курса Виртуальной школы Красноярского краевого Дворца пионеров.

Результаты образовательной деятельности представляются на: общешкольной выставке «Вернисаж», различных соревнованиях, школьных и внешкольных мероприятиях.

Веб-сайт «Мир моих интересов» представляет достижения обучающихся с ОВЗ родителям, сверстникам других ОУ.

Выводы. Таким образом, осуществляющийся поиск, имеющийся опыт разработки и реализации моделей интеграции общего и дополнительного образования для обеспечения метапредметных и личностных результатов детей с ОВЗ в Красноярском крае включается в ряд реальных предпосылок для совершенствования практики обучения таких детей, обеспечения индивидуализации их образования и социальной интеграции.

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и апробации моделей интеграции общего и дополнительного образования в целях обеспечения становления метапредметных и личностных результатов обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях Красноярского края.

Ключевые слова: образование детей с ограниченными возможностями здоровья, внеурочная деятельность, дополнительное образование, модель интеграции общего и дополнительного образования,

результаты образования обучающихся с ОВЗ

Annotation In this article is presented experience of development and approbation of models of common and additional education in order to provide achievement meta-subject and personal results by students with special needs in educational institutions of Krasnoyarsk region.

Keywords: education of students with special needs, after-hour activities, additional education, model of integration of common and additional education, results of education of disabled students.

Литература:

1. Горбунова Т.С., Колядинцева О.А., Акентьева И.Ю., Бородавкина Т.Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов // Методист. №8. 2010. С.4-6.

2. Сидоренко О.А., Хабарова И.В., Чиганова Е.А. Теоретические предпосылки разработки моделей интеграции общего и дополнительного образования для обеспечения планируемых результатов образования обучающихся с ОВЗ: анализ зарубежных и отечественных моделей // Сборник материалов Форума «Введение ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Фгос образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): от теории к практике. Красноярск, 2017. С.201-223.

3. Степанов, Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е. Н. Степанов [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.openclass.ru/pages/221595> – Дата обращения: 25.03.2018.

УДК 376

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сухонина Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Аксёнова Виктория Дмитриевна

Студентка 4 курса специальности
Специальное (дефектологическое) образование
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Постановка проблемы. Одной из основных задач современной теории и практики воспитания ребенка дошкольного возраста является формирование его жизненной компетентности, то есть совокупности физических и интеллектуальных качеств человека и свойств, необходимых ему для полноценного существования.

Предпосылки овладения средствами восприятия разнообразной информации, его творческой обработки закладываются в процессе развития умений ориентироваться в окружающем мире. Новейшие психологические исследования подтверждают, что, познавая, контролируя и преобразовывая предметно-пространственную среду, человек реализует свои индивидуальные способности, утверждает себя субъектом деятельности [6]. Умение ориентироваться в окружающей действительности, выделять и усваивать ее наиболее существенные моменты является необходимым условием овладения различными видами деятельности.

Вышеуказанное свидетельствует, что одним из приоритетных направлений работы дошкольного образовательного учреждения должно стать целенаправленное развитие пространственных представлений детей дошкольного возраста как базовой основы для развития интеллектуальной, социальной, творческой и других сфер личности ребенка. Проблема ориентации в пространстве чрезвычайно разноплановая и имеет универсальное значение для всех сфер деятельности человека, пронизывая различные стороны его взаимодействия с действительностью.

Пространственные и временные категории относятся к числу важнейших понятий, основных форм существования материи, которые отражаются в речи ребенка и усваиваются им в старшем дошкольном возрасте (Е.Ю. Владимирский, М.В. Всеволодова, Л.Н. Федосеева и др.) [1]. Пространственно-временные представления в жизни ребенка дошкольного возраста имеют приоритетное значение, поскольку они являются основой для развития внимания, мышления, памяти, речи и воображения.

Цель статьи. Раскрыть суть и особенности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изложение основного материала статьи. Изучением особенностей представлений о пространстве и времени у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития занимались

исследователи: Л.Б. Баряева, Л.А. Вачеян, З.М. Дунаева, С.Г. Ералиева, Ю.А. Костенкова, Л.Н. Лезина, А.И. Мелёхина, А.Э. Симановский, З.А. Сироткина.

Л.Б. Баряева указывает на то, что наиболее несформированными у детей с задержкой психического развития оказываются пространственно-временные представления [2].

З.М. Дунаева [5] в своих исследованиях отмечает, что в единичных случаях дети старшего дошкольного возраста с ЗПР могут определить правую и левую руку у себя и экспериментатора, сидящего напротив. У почти половины детей обнаруживается неумение ориентироваться в правом и левом ни у себя, ни у собеседника. При определении сторонности на изображениях дети оказываются несостоятельными.

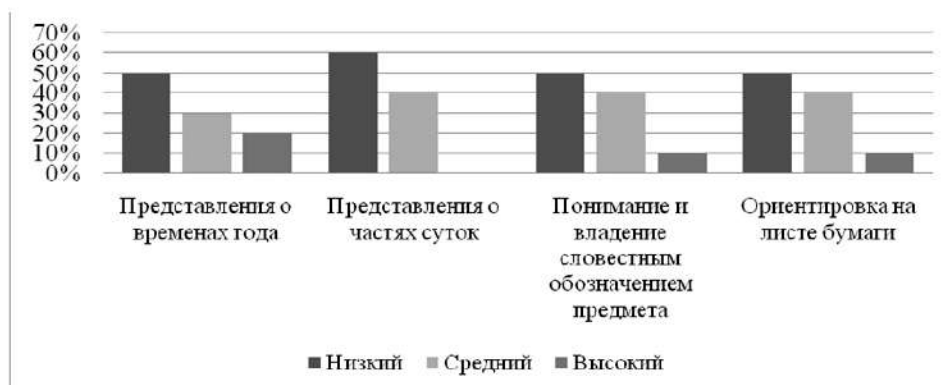
Так же З.М. Дунаева отмечает недифференцированность словесных определений, что проявляется в неумении детьми с задержкой психического развития осуществить и словесно определить положение предметов относительно друг друга. Данное утверждение свидетельствует о несформированности таких представлений и понятий как: «над», «под», «выше», «перед», «спереди», «сзади», «за» и т.

Как указывает С. Г. Ералиева [3] дошкольники с задержкой психического развития могут устанавливать пространственное расположение предметов относительно себя на наглядном уровне, однако значительные проблемы вызывает у них пространственное ориентирование согласно вербальной инструкции и самостоятельное установление и называние пространственных отношений. Дети данной категории не могут основываться на знание схемы своего тела, устанавливая размещение предметов относительно себя.

Следует констатировать, что детям дошкольного возраста с ЗПР значительно труднее дается восприятие времени, чем восприятие пространства; им сложнее постичь логику временных отношений, длительные временные периоды. Формирование временных представлений у детей начинается позднее и имеет свою специфику. Время – существенная характеристика деятельности. Следовательно, усвоения временных категорий происходит через практическую деятельность детей. Умение ориентироваться во времени дает детям возможность успешно развиваться, овладевать различными видами деятельности, организовывать, планировать свою деятельность, регулировать темп, ритм своих действий, учитывая фактор времени. Много позитивных качеств личности ребенка возникают и развиваются благодаря планированию ребенком своей деятельности во времени, например, целеустремленность, организованность и т. др. Восприятие времени, в частности такие важные его компоненты, как темп и ритм, играют значительную роль в трудовой деятельности. Уровень развития временных представлений у детей является одним из важнейших показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Анализ работ А.И. Мелёхина показал, что трудными для оперирования понятиями, как для старших дошкольников в норме так и с ЗПР, являются представления о частях суток, последовательностях дней недели, месяцах. Понятия о частях суток, днях неделях и месяцах формируется с возрастным отставанием из-за их емкой и максимально дифференцированной согласно количественному составу структуры, отсутствия наглядной и в то же время звуковой опоры при их распознавании [5].

У старших дошкольников с ЗПР не сформированы представления о последовательности, чередовании и повторяемости дней недели. Большинство дошкольников в норме и лишь незначительная часть детей с ЗПР могут назвать дни недели по порядку, начиная с понедельника, но затрудняются определить предыдущий и последующий день недели от предложенного дня, таким образом, можно сделать вывод о механическом запоминании последовательности дней недели. Нами было проведено диагностическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития 5-6 лет. Констатирующий этап эксперимента проводился по следующим критериям: представления о временах года и частях суток, понимание и владение словесным обозначением пространственных отношений, ориентировка на листе бумаги.

Обобщенные данные об уровне сформированности пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития мы представили в виде следующей диаграммы.



По результатам проведенного диагностического исследования можно сделать вывод о том, что 50 % детей дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений, что проявляется в наличии неточных, бедных знаниях о временах года, частях суток, механическом заучивании, непонимании и отсутствии в речи пространственных понятий.

У детей с ЗПР не сформировано представление о том, что утро, день, вечер, ночь можно назвать обобщающим словом «части суток».

При ориентировке на листе бумаги дети с ЗПР испытывали трудности в определении сторон (лево – право), зачастую действовали наугад. При определении местоположения геометрической фигуры всем дошкольникам требовалось дополнительное время на обдумывание.

Среди всех детей исследуемой группы наблюдалось непонимание предлогов «за» и «перед», так же дошкольники испытывали трудности в определении сторон (справа, слева). Все дети исследуемой группы показали средний и низкий уровень развития ориентировки в пространстве, допустив две и более ошибок при выполнении заданий экспериментатора.

Выводы. Пространственно-временные представления пронизывают все сферы взаимодействия ребенка дошкольного возраста с действительностью, обеспечивают его успех в познании окружающего мира, в овладении различными видами деятельности, развития социальной адаптации и, таким образом, являются основой жизненной компетентности дошкольника. Формирование пространственно-временных представлений является необходимым условием для дальнейшего успешного обучения в школе ребенка с задержкой психического развития.

Аннотация. В данной статье рассмотрена необходимость формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как необходимое условие дальнейшего обучения в школе.

Ключевые слова: пространственно-временные представления, дети с задержкой психического развития, психическое развитие, пространство, время.

Annotation. In this article the necessity of formation of spatiotemporal representations in preschool children with mental retardation as a necessary condition for further education at school is considered.

Keywords: spatially-temporary views, children with delay mental development, mental development, space, time.

Литература:

1. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – Изд.3, 2009. – 288 с.
2. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. – СПб: «СООЗ», 2002. – 479 с.
3. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
4. Ералиева С.Г. Представления дошкольников с отклонениями в умственном развитии о социально выделенных отрезках времени // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 57-62.
5. Мелёхин, А.И. Возрастные особенности восприятия временных интервалов старшими дошкольниками в норме и при задержке психического развития / А.И. Мелёхин. // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. – 2012. – № 6. – С. 222-231.
6. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. – Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 49-54

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сейдаметова Лиля Эмирусейновна

студентка кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Научный руководитель: Андрусёва Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент, зав. кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Постановка проблемы. Современная специальная (коррекционная) школа, опираясь на принцип коррекционно-развивающего обучения, находится в поиске модели общего и индивидуального развития ребенка с проблемами в развитии. Одной из основных сторон развития младших школьников с умственной отсталостью является развитие речи. Речь в целом, а также письменная речь – явление

многогранное, существенной ее составляющей считается письмо, которое рассматривается, как способность с помощью графических знаков выражать содержание устной речи, мысли человека. Владение письменной речью, а следовательно и графическими навыками – одна из важнейших сторон общего развития ребенка с умственной отсталостью. Формирование у учащихся специальных (коррекционных) школ графического навыка письма является одной из важнейших задач обучения родному языку. Это, как известно, составляет базовую основу письменной речи, без которой невозможен дальнейший процесс успешного школьного обучения. Развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, то есть без овладения графическим навыком письма, в таком случае формирование определенных привычных положений и перемещений пишущей руки, позволяющих изображать письменные знаки и их соединения.

Само письмо на начальном периоде предполагает собой речерукодвигательное действие, в основе которого находится непростой психофизиологический механизм взаимосвязанной и взаимообусловленной работы пяти анализаторных систем индивидуума: акустической (звуковой), артикуляционной (речевой), зрительной (визуальной), моторной (рукодвигательной).

Особенности овладения навыком письма у умственно отсталых учащихся отображены в работах А. К. Аксеновой, Н. Г. Агарковой, В. В. Воронковой, В. А. Илюхиной, в данных исследованиях подчеркивается, то, что умственно отсталые первоклассники испытывают большие трудности при овладении навыками письма, что существенно осложняет первоначальный период их обучения в школе.

Младшие школьники с умственной отсталостью в процессе освоения письма испытывают наибольшие трудности в осуществлении графических действий и в формировании автоматизированного графического навыка.

Н. А. Агаркова, М. М. Безруких, Р. Д. Тригер, О. С. Филиппова и другие специалисты полагают, что нарушения в развитии мелкой моторики являются одним из свойственных признаков умственной отсталости. Данные специалисты отмечают, что движения пальцев рук у умственно отсталых школьников нелепы, неуклюжи, не координированы, их точность и темп нарушены. Исследование проблемы развития и формирования графического навыка письма и развитие мелкой моторики как его основы было и остается актуальной проблемой вплоть до сегодняшнего дня [1, 2, 8].

Целью статьи является раскрыть особенности развития мелкой моторики у умственно отсталых младших школьников как основы формирования графического навыка письма.

Изложение основного материала исследования. С точки зрения нейропсихологии в основе изучения развития мелкой моторики у умственно отсталых детей лежит учение о праксисе К. Липманна и его положения, которые были выдвинуты еще К. Вернике. Праксис рассматривается им как система предметных и произвольных действий [3].

Особое значение приобретает развитие пальцевого праксиса (мелкой моторики) для формирования графического навыка как основы навыка письма. С точки зрения физиологии особая роль здесь принадлежит премоторным зонам коры мозга, с которыми связана возможность последовательного синтеза двигательных импульсов в целые «кинестические мелодии», которые обеспечивают динамическую организацию сложных движений и двигательных навыков, лежащих в основе графического навыка письма.

Для раскрытия особенностей развития мелкой моторики у умственно отсталых младших школьников как основы формирования графического навыка письма рассмотрим сами понятия «мелкая моторика» и «графический навык письма».

Так мелкая моторика рассматривается как скоординированные движения пальцев рук, умение ребенка пользоваться этими движениями, то есть держать ручку, карандаш, ножницы, рисовать, обводить, лепить [4].

Отталкиваясь из определения Н. Г. Агарковой графический навык определяется как автоматизированный метод дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осмысленное воспроизведение буквенных комплексов, то есть слов. Согласно мнению Н. Г. Агарковой графический навык вбирает в себя все содержание графики, как раздела лингвистики, содержащие в себе начертание письменных букв или печатных знаков букв [1, с.33].

К. Липманн обращает внимание на то, что в основе двигательного акта письма лежит серия отдельных движений, которые соответствуют общему замыслу – «идеаторному эскизу (наброску)» [3].

Формирование графических движений проходит ряд этапов. Так у ребенка в 1-1,5 они плохо регулируются и характеризуются нестабильностью, потом вот 2 до 5 лет происходит формирование компонентов графических движений (в т.ч. линий, кругов и т.д.), которые сначала не очень получаются, несоизмерны, часто исправляются

Но в тот же момент эти усвоенные движения являются основой для формирования графического навыка письма его моторной программы. Которая в начальных фазах несовершенна и требует коррекции в процессе выполнения.

Как отмечает М. М. Безруких и др. (2002) характеристики двигательной структуры письма приближаются к показателям взрослых только к 9-10 годам [2].

А. К. Аксенова отмечает, что графический навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое отражает в себе, с одной стороны, речевое (умственное) развитие, а с другой – двигательное. Автор акцентирует внимание на том, что письмо как сложное речерукодвигательное действие предполагает собой объект специального обучения и усвоения.

Согласно мнению Е. Н. Российской, весьма немаловажно для освоения графического навыка письма развитие движений пальцев и кисти руки. Для формирования навыка важно, чтобы обучающийся был подготовлен к обучению этому навыку. При этом любой навык содержит собственные характерные области, которые должны быть в состоянии готовности к моменту формирования навыка. В некоторых случаях, он может образоваться только на базе уже значительно сформировавшегося другого навыка [6].

Итак, в основе графического навыка письма лежат отдельные «кинетические мелодии». Для выполнения, которых необходимо своевременная передача представлений о нем в моторный центр.

Психолого-педагогические исследования выявляют, что у детей с умственной отсталостью в значительной части случаев прослеживается несформированность праксиса, произвольной моторики, недостаток слухо-моторных координации и чувства ритма.

У большинства детей с умственной отсталостью мелкая моторика характеризуется слабым развитием, что выражается в слабо развитых мелких мышцах кисти руки, не завершеном отвердении костей запястья и фаланг пальцев, несовершенной нервной регуляции движений; низкой степени выносливости к статическим нагрузкам, в не сформированности механизмов пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звукобуквенного анализа, что создает дополнительные проблемы при овладении навыком письма у данной категории детей [5, с. 19].

Так Р. Д. Триггер указывает, что недостаточное развитие кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой моторики затрудняет развитие и формирование графо-моторных навыков у учащихся с умственной отсталостью (искажение формы и размеров букв, не соблюдение расположения букв по линии строки, ломанность и «заборность» письма и т. д. [8, с. 45].

Если ребенок не соблюдает определенные требования движений руки, то возникает кинетическая (моторная) дисграфия.

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что формирование графо-моторных навыков у умственно отсталых детей следует начинать задолго до поступления ребенка в школу.

Так, В. В. Цвынтарный указывает на то, что уже новорожденный ребенок обладает комплексом первичных моторных автоматизмов, которые обеспечивают, а первую очередь акт сосания и регуляцию мышечного тонуса. Развитию моторики возможность брать предметы, перекладывать их из одной руки в другую (девять-десять месяцев), активное манипулирование приобретает главную роль в моторной деятельности ребенка [9].

В дошкольном возрасте дети учатся чертить на бумаге прямые линии или замкнутые каракули, еще не осуществляя контроль, не направляя зрением свою руку. Позднее начинает включаться зрительный контроль – ребенок что-то изображает (дом, солнце, дерево и иное), пишет карандашом отдельные печатные буквы. Обучение лепке, конструированию, поделкам из бумаги развивает и формирует руку, пальцы и глаз ребенка, а также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее, отмечает Е. А. Кинаш [5].

И. Н. Садовникова отмечала, что процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, в особенности лобные доли, что в свою очередь, осложняет процесс освоения письмом.

Многие современные исследователи (Е. А. Кинаш, В. В. Цвынтарный) так же придерживаются мнения о важности развития мелкой моторики рук для речевого развития ребенка и письма, а кроме того предлагают ряд практических упражнений на развитие пальцевой моторики, описывают пальчиковые игры, физкультминутки, игры-сказки, связанные с развитием мелкой моторики.

В. В. Цвынтарный тоже придерживается точки зрения о том, что формирование мелкой моторики рук связано с овладением навыка письма, и предлагает ряд упражнений для работы с пальчиками, со счетными палочками, спичками.

Для диагностики и развития мелкой моторики и графических навыков письма можно использовать следующие методики, которые одновременно развивают интерес к обучению письму: «Обвести фигуру по контурной линии» (Е. Н. Потапова), «Обследование возможностей штриховки» (Н. А. Федосова), «Пропись однотипных графических элементов» (Л. М. Лапшина), «Фигурные дорожки» (Л. А. Венгер).

В методике «Обвести фигуру по конкурной линии» ребенку предлагается обвести по пунктирному контуру фигуру. Задание выполняется в одном режиме. Во второй методике «Обследование возможностей штриховки» предлагается заштриховать фигуры по контуру, не выходя за пределы контура рисунка. В третьей методике «Пропись однотипных графических элементов» ребенку дают листок бумаги, на котором изображен элемент буквы и предлагают продолжить этот элемент до конца строчки. В четвертой методике «Фигурные дорожки» ребенка просят провести линию посередине фигурной дорожки. При выполнении задания надо обратить особое внимание на то, что нельзя касаться стенок (особенно в лабиринтах), линия должна идти посередине дорожки. Карандаш от бумаги не отрывается, и лист бумаги не переворачивается.

Выводы. Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования показал, что развитие мелкой моторики у умственно отсталых изучается давно и до сегодняшних дней остается актуальной проблемой исследования, т. к. развитие мелкой моторики является обязательным компонентом при обучении графическому навыку письма. Недостаточно развитая мелкая моторика тормозит овладение

разнообразными компонентами ручной умелости, вследствие чего возникает отрицательное отношение к процессу обучения.

Вопрос развития мелкой моторики детей в настоящее время очень актуален, так как дети с умственной отсталостью способны к развитию мелкой моторики, но данный процесс у них происходит замедленно и нужно прилагать как можно больше усилий и систематического, постоянного повторения. Необходимо также отметить, что приступая к новому заданию, ребенок с умственной отсталостью длительные время не может сконцентрироваться на очередности выполнении заданий, движения его неловки, суетливы, беспорядочны, хаотичны, пальцы рук непослушны, правая рука, как правило, обгоняет действия левой, что приводит к несогласованности движений. Особенности затруднения дети чувствуют при необходимости использовать ручку как орудие письма.

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития мелкой моторики у умственно отсталых младших школьников, а так же характеризуются методы и приемы развития мелкой моторики у данной категории детей как основы формирования графического навыка письма. Обосновывается эффективность данных методик при использовании их на уроках письма.

Ключевые слова: мелкая моторика, графический навык письма, умственная отсталость, младшие школьники.

Annotation. The article deals with the level of development of fine motor skills in mentally retarded younger schoolchildren, as well as on techniques for the development of fine motor skills as the basis for the formation of graphic writing skills. On the effectiveness of these techniques when using them in writing lessons.

Keywords: fine motor skills, graphic writing skills, mental retardation, younger schoolchildren.

Литература:

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Н.Г. Агаркова // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 17.
2. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму / М. М. Безруких / Методическое пособие к прописям. – М. : Просвещение, 2002. – 86 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель . – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
4. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: ПКО, 2002. – 312 с.
5. Кинаш Е.А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей / Е. А. Кинаш // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 60-66.
6. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.
7. Ткаченко Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т. А. Ткаченко, И. Е. Нитылкина. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – С. 48.
8. Тригер Р. Д. Подготовка к обучению грамоте / Р. Д. Тригер: пособие для учителя. – Смоленск: ООО Изд-во «Ассоциация XXI век», 2000. – 80 с.
9. Цвынтарный В. М. Играем пальчиками и развиваем речь / В. М. Цвынтарный – СПб: АкадемПресс, 1998. – 58 с.

УДК: 376-056.263:37.015-053.5

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сороко Екатерина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск

Постановка проблемы. Дошкольный возраст – это период становления у ребенка действий, которые возможны уже не только во внешнем, наглядно-практическом, но и внутреннем, умственном плане. Это связано с существенными изменениями, происходящими в структуре восприятия на рубеже раннего и дошкольного возраста. Но если у нормально развивающихся детей в данный период восприятие становится анализирующим и дифференцирующим, социально направленным, совершенствуются перцептивные действия, происходит овладение операциями сравнения, классификации, сериации, обобщения для развертывания мыслительных процессов, то у неслышащих и слабослышащих детей без целенаправленного систематического обучения с учетом структуры нарушения это невозможно.

Изложение основного материала исследования. Как отмечается в исследования А.А. Венгер (Катаева) [1], Т.И. Обуховой [2] и др. у детей с нарушением слуха наглядно-действенное, наглядно-

образное и словесно-логическое мышление характеризуется отставанием в темпе развития и имеет качественное своеобразие. Так большинство неслышащих и слабослышащих детей самостоятельно не обобщают опыт действия с предметами-орудиями, у них отсутствует перенос способов действия с ними в новые условия. Дети с нарушением слуха затрудняются в ориентировке в условиях проблемной практической задачи, не анализируют условия, не оценивают свои ошибки в выполнении действий по достижению результата, что приводит к непродуктивности.

В связи с влиянием нарушения слуха на речевое развитие неслышащие и слабослышащие воспитанники не включают речь в процесс решения мыслительных задач. Это приводит к тому, что речь не выполняет организующую и планирующую функции, результат – недостаточная связь между действием и словом, приводящая к обобщенным или фрагментарным представлениям. В следствие этого у детей с нарушением слуха отсутствует возможность решать задачи в наглядно-образном плане, отмечается рассогласованность в триаде «действие – слово – образ».

Специфика в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления приводят к отсутствию необходимой почвы для становления словесно-логического мышления. Как отмечает Т.И. Обухова, это обусловлено тем, что в условиях слуховой депривации без целенаправленной коррекционной работы не происходит изменение характера ориентировочно-исследовательской деятельности на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане, т. е. имеющийся опыт действия с предметами не позволяет перейти от решения элементарных практических задач к решению сложных практических задач в умственном плане [2].

В последнее время все больше детей дошкольного возраста с нарушением слуха посещают учреждения дошкольного образования совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Как показывает педагогический опыт, большинство неслышащих и слабослышащих воспитанников не достигают того уровня развития познавательной деятельности, какой отмечается у их сверстников, обучающихся в специальных дошкольных учреждениях или специальных группах. Это обусловлено тем, что в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования педагогами в полной мере не учитывается специфика становления этой деятельности в условиях слуховой депривации, не используются необходимые методы и приемы коррекционной работы.

В этой связи в рамках выполнения научно-исследовательской работы по теме «Разработать содержание и научно-методическое обеспечение коррекционной работы на уровне дошкольного образования лиц с особенностями психофизического развития», входящей в отраслевую научно-техническую программу «Разработка содержания и научно-методического обеспечения дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников в целях повышения качества образования в современных социально-экономических условиях» («Качество образования») на 2015–2017 годы, были совершенствованы содержание и методика коррекционной работы по развитию познавательной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха с учетом инклюзивных процессов. В данной статье раскроем специфику содержания и методики коррекционной работы по развитию наглядно-действенного мышления детей с нарушением слуха.

Согласно программе коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» основными направлениями работы по развитию наглядно-действенного мышления неслышащих и слабослышащих воспитанников являются:

1. формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях, используемых в повседневной жизни;
2. формирование умения анализировать проблемные практические ситуации и использовать предметы-заместители;
3. формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и умения применять метод проб для ее решения;
4. формирование умения определять причины, нарушившие привычный ход действия или явления.

На начальном этапе развития наглядно-действенного мышления детей с нарушением слуха необходимо сформировать у них представления о предметах-орудиях как о вспомогательных приспособлениях, которые используются в быту, научить ими пользоваться, совершенствовать умения выполнять действия по подражанию действиям взрослого. В качестве предметов-орудий могут выступать: стул, ложка, чашка, карандаш и другие предметы, имеющие определенное функциональное назначение. Например, в гости к детям приходят куклы. Учитель-дефектолог предлагает напоить их чаем. Для этого необходимы чашки, блюдца, чайник, чайные ложки. Учитель-дефектолог расставляет посуду, но «забывает» положить ложки. Детям необходимо исправить ситуацию. Таким способом учитель-дефектолог уточняет опыт детей в использование чайной посуды, переносит его в новые условия.

Как отмечают А.А. Венгер [1] и Т.И. Обухова [2], наиболее легкими для решения практических задач являются те ситуации, в которых отношения и связи видны и приводят к непосредственному результату. В связи с чем в содержание работы по развитию наглядно-действенного мышления детей с нарушением слуха должны быть включены задания с видимым результатом. Например, на

противоположном крае стола стоит машина, к ней привязана тесемка (дотянуться рукой до машины нельзя). Ребенку предлагается покатать машину, при этом вставать из-за стола и перемещаться вдоль него нельзя. В данном случае ребенку необходимо взять край тесемки и подтащить к себе машину.

После того как дети овладеют обобщенными представлениями о предметах-орудиях, имеющих определенное функциональное назначение и используемых в повседневной жизни, можно переходить к формированию умения использовать их в проблемных практических ситуациях. В процессе практической деятельности необходимо объяснить детям, что разные предметы-орудия могут быть использованы для решения одной задачи, или наоборот, один и тот же предмет-орудие может быть использован для решения разных задач. Главным в данном процессе является обеспечение переноса полученных представлений в различные жизненные ситуации.

С целью формирования у детей умения ориентироваться в условиях проблемной практической задачи с применением метода проб следует создавать ситуации, при которой в поле зрения должно находиться несколько предметов. В данном случае воспитанникам необходимо проанализировать ситуацию, определить какой предмет-орудие подходит по назначению, форме или величине. Основным способом выполнения задания будет метод целенаправленных проб. Это связано с тем, что в дошкольном возрасте детям с нарушением слуха достаточно сложно оценить ситуацию на основе зрительного анализа.

После того как воспитанники с нарушением слуха научатся решать проблемные практические задачи с помощью метода проб можно переходить к формированию у них умения определять причины, нарушившие привычный ход действия или явления. Данная работа является начальным этапом в формировании у детей умения устанавливать причинно-следственные связи. Особенностью работы на этом этапе является то, что дети могут найти причину только в том случае, когда она является внешней (видимой).

Одним из требований, которое должно быть учтено в процессе развития наглядно-действенного мышления детей с нарушением слуха на уровне орудийных действий, является включение речи с целью словесного обозначения названий предметов-орудий и действий. Овладение детьми данным словарем является необходимым условием для формирования таких умений, как фиксировать словом свою деятельность (Что ты делал? Что ты сделал? Что ты делаешь?), планировать ее (Достань мяч. Как ты думаешь, что нужно сделать?).

Когда неслышащие и слабослышащие воспитанники овладеют умением устанавливать причинно-следственные связи в наглядно-действенном плане, накопят необходимый словарь, следует переходить к формированию у них умения решать проблемные практические задачи наглядно-образно. Таким образом постепенно создаются условия для плавного перехода от развития наглядно-действенного мышления к развитию наглядно-образного.

Выводы. Итак, развитие познавательной деятельности детей с нарушением слуха, в частности развитие наглядного действенного мышления, осуществляется в соответствии с нормативными закономерностями, однако имеет качественное и количественное своеобразие, обуславливающее специфику коррекционной работы в данном направлении.

Аннотация. В статье объективируется проблема развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Раскрывается специфика содержания и методики коррекционной работы по развитию наглядно-действенного мышления неслышащих и слабослышащих воспитанников, которая должна быть учтена как в условиях специального, так и инклюзивного образования данной категории детей.

Ключевые слова: познавательная деятельность, наглядно-действенное мышление, коррекционная работа, дети с нарушением слуха.

Summary. In the article, the problem of development of cognitive activity of preschool children with hearing impairment is objectified. The article reveals the specifics of the contents and methods of corrective work on the development of visual-effective thinking of deaf and hard of hearing children, which should be taken into account both in special and inclusive education of this category of children.

Key words: cognitive activity, visual-effective thinking, correctional work, children with hearing impairment.

Литература:

1. Катаева, А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых) [Текст] : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.10 / А. А. Катаева. – М., 1977. – 32 с.
2. Обухова, Т. И. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха : учебно-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. И. Обухова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 184 с.

УДК: 373.31

**АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Семенова Ольга Юрьевна

студентка 4 курса

направления подготовки: «Психолого-педагогическое образование»,
НТГСПИ (филиал) РГППУ
г. Нижний Тагил

Научный руководитель: Ческидова Ирина Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого – педагогического образования,
НТГСПИ (филиал) РГППУ
г. Нижний Тагил

Постановка проблемы. Статья посвящается проблеме начальной ступени образования – адаптации младших школьников к обучению в школе. Наиболее значимым для адаптации первоклассников к школе является снятие психофизического напряжения и школьных страхов. В процессе художественно-творческой деятельности у детей младшего школьного возраста снижается уровень эмоционального напряжения, школьные страхи, а также развиваются навыки коммуникации и повышается уровень мотивации обучения в школе.

Цель статьи – рассмотреть возможности адаптации детей младшего школьного возраста к школе средствами художественно-творческой деятельности.

Изложение основного материала. Одной из самых важных проблем начальной ступени образования является адаптация детей к школе. Начало обучения в школе – особый и сложный период в жизни ребенка, в этот период осваивается социальная роль ученика, ведущим видом деятельности становится учебная, также изменяется социальное окружение и меняется уклад его жизни.

Один из способов помочь ребенку успешно адаптироваться к школе – занятия художественно-творческой деятельностью. Искусство может оказывать позитивное влияние на любой вид человеческой деятельности при восприятии и усвоении художественных образов у человека возникает потребность в переосмыслении своей жизненной позиции, и появляется мотивация в изменении своего поведения.

Еще Аристотель подчеркивал, что благодаря занятиям рисованием личность человека всесторонне развивается. Выдающиеся педагоги прошлого, такие как: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, а также многие российские педагоги и психологи считали, что занятия художественно-творческой деятельностью способствуют снятию тревожности, страха, отвлекают детей от негативных мыслей, устанавливают положительный эмоциональный фон на занятиях.

Художественно-творческая деятельность способствует бережному и мягкому воздействию на личность ребенка, также обладает богатым воспитательным и развивающим потенциалом, что дает возможность постепенно адаптировать ребенка к новым социальным условиям и требованиям школы [1, с 30].

Использование художественно-творческой деятельности особенно важно при поступлении в школу детей с ограниченными возможностями здоровья. У детей с ограниченными возможностями здоровья нарушена связь с миром, контакты со взрослыми и сверстниками, они, как и обычные дети имеют свои способности и таланты, но им необходимо предоставить возможность проявить себя и оказать психолого-педагогическую поддержку.

На занятиях художественно-творческой деятельностью дети учатся доводить начатую работу до конца, и преодолевать определенные трудности во время выполнения творческой работы. В конце занятия ребенок видит положительный результат своей работы, что помогает ему поверить в себя в собственные силы и способности. Занятия способствуют воспитанию у детей силы воли, дисциплинированности, трудолюбия, ответственности за порученное дело и дают возможность детям реализовывать свои интересы, демонстрировать способности не боясь неудач.

Занятия художественно-творческой деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья будут способствовать снятию страха перед новой деятельностью, новыми заданиями, повышению качества выполнения заданий и активности на уроке, налаживание отношений со сверстниками будет происходить гораздо быстрее, способствовать более успешной адаптации к школе [2, с 264].

Искусство и художественное творчество предполагают достаточно большой спектр выбора ребенком изобразительных средств и материалов. Необычные материалы и оригинальные техники привлекают детей, для рисования можно использовать любые стили и направления в работе, а также дети могут придумать свою необычную технику. Дети ощущают незабываемые, положительные эмоции, по их работам педагог может понять и скорректировать психическое состояние ребенка и предотвратить процесс дезадаптации.

Занятия, проводимые в нетрадиционных техниках, способствуют снятию детских страхов, развитию уверенности в своих способностях, помогает ребенку выплеснуть негативные эмоции и

настроиться на положительные, учит ребенка выражать свои и понимать чужие эмоции.

Использование нетрадиционных техник рисования позволяет педагогу осуществлять индивидуальный подход к детям, учитывая их желания и интерес. Например, в коллективной работе на тему «Букет дружбы» используются различные нетрадиционные техники рисования (рисование руками, отпечатками из различных материалов, ватными палочками, нитками, мыльными пузырями), позволяющие учитывать индивидуальные возможности детей, а также использовать различные материалы для создания и украшения букета.

Каждому ребенку предоставляется возможность выбора той техники работы, которая ему нравится больше. При рисовании в несколько рук происходит сближение детей единой целью, формирование эмоционально теплых отношений со сверстниками, а также развитие навыков культуры общения, усвоение нравственных норм и правил поведения.

Б.М. Неменский считал, что коллективная художественная деятельность – это комплексная педагогическая технология, интегрирующая в себе формы образования, воспитания и эстетического общения. Коллективная художественная деятельность направлена на оказание позитивного влияния на весь коллектив в целом и отдельно взятого ученика, а также на индивидуальность учащихся и творческую инициативу [4, с 136].

Коллективная работа на занятиях по изобразительному искусству дает возможность педагогу научить детей видеть себя и других в процессе совместного творчества, развивает у детей навыки сотрудничества, взаимопомощи друг другу, дает возможность открывать вместе красоту окружающего мира, познавать его совместно, вкладывать ценность индивидуального чувства и отношения к миру и людям в общую работу. Совместная творческая деятельность учащихся на занятиях способствует повышению самооценки, сплочению коллектива, уверенности и получения опыта эмоционального сопереживания.

Использование коллективной формы работы на занятиях по адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании помогает ребенку мыслить особенно, не так, как все, видеть проблемную ситуацию, при этом обосновывая свои жизненные позиции и ценности. Коллективная работа развивает умение сотрудничать, вступая в партнерское общение, выслушивать другие мнения, проявлять толерантность по отношению к своим сверстникам.

Именно эти качества необходимы при адаптации детей к школе.

В познавательном процессе педагогом создаются социальные взаимоотношения, вызывающие необходимость действовать в рамках общественных отношений:

- свою точку зрения может высказать каждый;
- защитить свою позицию;
- проявлять толерантность к чужой точке зрения, извлекая при этом главное;
- ответственно подходить к делу.

Такое взаимодействие побуждает желание каждого ученика проявить инициативу, творчество.

Театральные технологии обладают такими возможностями, как активизация интереса к учебе, нравственное и духовное просвещение, способствуют повышению эффективности урока и различных форм внеурочной деятельности.

Дети младшего школьного возраста с интересом присоединяются к игре: ведут диалог с куклами, выполняя их просьбы, при этом примеряя на себя какой либо образ. Кукольный театр является важной формой работы, как в формировании личности ребенка, так и в активизации его познавательной деятельности [3, с 32].

Использование театрального искусства на занятиях влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса, доставляя радость, привлекая детей своей яркостью, красочностью, динамикой, положительно воздействуя на зрителей. При применении элементов театрализации, инсценировок стихов и сказок возрастает количество детей, стремящихся отвечать на вопросы учителя, возрастает интерес к учебной деятельности.

Также эффективным средством при адаптации детей к школе в инклюзивном образовании является использование сказки на занятиях.

Сказка – это важный элемент в воспитании ребенка, она разъясняет проблемы добра и зла, развивает творческий потенциал, фантазию, воображение. При прослушивании сказок дети накапливают какой-либо опыт в решении жизненных ситуаций, активизируя его при необходимости. Дети, сопереживающие сказочным героям, обращаются к своим чувствам, при этом размышляя о своих поступках, осознавая причины своих волнений через образы сказочных героев. Сказки выбираются на школьную тематику, с сюжетом, который актуален именно в период адаптации ребенка к школе. Например, адаптация к школе, конфликты в школе, отношение к вещам, здоровью, урокам.

Сказки помогают решать следующие задачи: коррекционные, терапевтические, дидактические, развивая при этом воображение и мышление, помогая детям легче понять и принять требования взрослых через образы героев [5, с 224].

Переходя из дошкольного образовательного учреждения в школу, ребенок, который оказывается в знакомом сказочном пространстве, среди узнаваемых образов, не будет испытывать напряжения.

Использование сказки создает атмосферу творчества, сотрудничества формируя чувство уверенности и желания проявить себя, содействует повышению успеваемости в школе, развитию учебно-познавательных навыков.

Выводы. Таким образом, художественно-творческая деятельность способствует созданию эмоционально комфортной ситуации в образовательном процессе для детей младшего школьного возраста и может являться средством коррекции эмоционального напряжения, снятия школьных страхов у младших школьников нормы и детей с ограниченными возможностями здоровья в период адаптации к школе.

Аннотация: В статье рассмотрены возможности художественно-творческой деятельности в адаптации детей младшего школьного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе.

Ключевые слова: адаптация, художественно-творческая деятельность, нетрадиционные способы рисования, театр, сказка, коллективная работа.

Annotation: The article considers the possibilities of artistic and creative activity in the adaptation of children of primary school age, including children with disabilities to schooling.

Keywords: adaptation, artistic and creative activity, non-traditional methods of drawing, theater, fairy tale, teamwork.

Литература:

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М.:1925. – 30 с.
2. Ветлугина Н. А. Развитие художественного творчества детей. // Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1972. – 264с.
3. Кияновский А.А. Санько С.Н. Школьный театр в начальной школе. – М.: Чистые пруды, 2007.– 32 с.
4. Неменский Б.М. Изобразительное искусство художественный труд. –М.: программа, 2010 – 136с.
5. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Эксмо-пресс, 2001; 2005. – 224с.

УДК: 376.1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Скоробогатова Наталья Владимировна
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой коррекционной
педагогике и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск

Постановка проблемы. Сопровождение педагогов, реализующих инклюзивную практику является одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, основной целью которой выступает помощь педагогам в принятии детей с ОВЗ, а также в овладении педагогами профессиональных компетенций, которые могут им понадобиться в процессе воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

Целью статьи является теоретическое обоснование проблемы сопровождения педагогов реализующих практику инклюзивного образования и обмен опытом по повышению профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. По состоянию на 1 января 2017 года в Курганской области зарегистрировано 3286 детей-инвалидов в возрасте от 0 до 17 лет включительно, в абсолютном количестве на 52 ребенка больше чем в предыдущем году (2015 год - 3224 ребенка-инвалида, 2014 год - 3234 ребенка-инвалида, 2013 год - 3153 ребенка-инвалида, 2010 год - 2896 детей-инвалидов). За 2010 - 2016 годы в регионе зарегистрировано повышение показателя детской инвалидности на 11,0%: с 163,3 до 183,3 случая на 10 000 детского населения.

Повышение показателя детской инвалидности произошло наряду с ростом заболеваемости новорожденных, что можно связать с переходом с 2012 года на новые правила регистрации детей, родившихся в сроки беременности 22 недели и более и (или) с низкой и экстремально низкой массой тела.

Среди детей от 0 до 4 лет основными причинами инвалидности являются врожденные аномалии - 36,0%; далее следуют болезни нервной системы - 30,0%, на третьем месте - психические расстройства - 6,5%. Врожденные пороки и аномалии развития занимают первое ранговое место в структуре первичной инвалидности, данный факт можно объяснить внедрением и совершенствованием на протяжении более 10 лет таких скрининговых технологий, как пренатальная диагностика, неонатальный и аудиологический скрининги [2].

В настоящее время в систему образования Курганской области входят 700 образовательных организаций, в том числе: профессиональных образовательных организаций – 28; дошкольных образовательных организаций – 282; организаций дополнительного образования детей – 58; общеобразовательных организаций – 332.

В период с 2011 по 2017 год мероприятия по созданию условий для получения детьми-инвалидами качественного образования были осуществлены в 83 общеобразовательных организациях, 5 организациях профессионального образования, 6 дошкольных образовательных организациях, 2 организациях дополнительного образования. Из чего следует, что указанный показатель результативности составил 13,7%. С учетом планируемого для включения в проект в 2018 году количества дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций (7 новых единиц) показатель будет только возрастать [1].

При создании условий инклюзивного образования целесообразно отметить несколько участников инклюзивного образования, которые испытывают острую потребность в организации качественного организационного, медико-реабилитационного, а также психолого-педагогического сопровождения – прежде всего, это сами лица с ОВЗ, их сверстники, родители, а также педагоги, реализующие практику инклюзивного образования.

Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования со стороны педагогов заключаются в следующем:

- проблема непринятия идеологии инклюзивного образования;
- проблема непринятия детей с ОВЗ;
- трудности в понимании и реализации подходов к обучению ребенка с ОВЗ;
- отсутствие профессиональных компетенций организации обучения ребенка с ОВЗ, с учетом его дефекта и образовательных потребностей;
- нежелание некоторых педагогов перестраивать привычный ход обучения под включение в образовательный процесс ребенка с ОВЗ;
- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;
- нежелание, а иногда протест многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;
- трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ;
- прогрессирование у педагога синдрома эмоционального выгорания и многие другие проблемы.

Одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ занимает работа с педагогами. Основная цель этой работы – помочь педагогам в принятии детей с ОВЗ, а также овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации [3].

Анализ литературы по проблеме инклюзивного образования позволяет выделить два направления сопровождения педагогов:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т. д.).

2. Работа в команде специалистов реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и внеучебных мероприятий с детьми, родителями) [4].

К основным компонентам системы поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику С.В. Алехина и М.М. Семаго относят:

I. Организационная поддержка: определенная периодичность организационных процедур, создание временных и пространственных границ взаимодействия, оказание помощи в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики.

Основными задачами организационных мероприятий по отношению к педагогу могут стать:

1. Постановка целей (цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, согласованной и ограниченной временными рамками).

2. Распределение зон ответственности специалистов, введение правил и системы взаимодействия специалистов в процессе сопровождения ребенка с ОВЗ.

3. Анализ результатов и приоритетных профессиональных задач.

Формы поддержки педагогов:

1. Участие в совещаниях по вопросам реализации инклюзивной практики.

2. Проведение сессий психолого-медико-педагогического консультирования.

3. Групповые консультации.

II. Методическая поддержка: включение педагогов, реализующих инклюзивную практику в образовательных организациях в профессиональное сообщество.

Основными задачами методической поддержки являются:

- повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования,

- овладение современными педагогическими технологиями,

- обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

К формам методической поддержки можно отнести:

1. Включение педагогов в проектные семинары на базе образовательного учреждения с участием консультантов по инклюзивной практике.

2. Включение педагогов в проблемные семинары по вопросам инклюзивной практики.

3. Включение педагогов в программы повышения квалификации и семинаров на базе ресурсного

центра по развитию инклюзивного образования.

4. Реализация интерактивных форм взаимодействия с методистами, педагогами, посещение информационных пространств педагогов реализующих инклюзивную практику.

5. Посещение занятий специалистов и уроков коллег.

6. Обучающие и информирующие консультации со специалистами по результатам проведения мониторинга, диагностики.

7. Консультации по реализации ИОП ребенка на базе ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.

8. Оформление методических рекомендаций по результатам педагогической деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательное пространство.

III. Психологическая поддержка педагогов: определение индивидуального педагогического стиля педагога, реализующего инклюзивную практику, формирование всех элементов профессиональной готовности к инклюзии, развитие стрессоустойчивости, профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов [4].

С целью организации научно-методического обеспечения инклюзивного образования кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического университета активно внедряет методы и приемы, прежде всего информационно-просветительской работы с педагогами образовательных организаций города Шадринска и его района по проблемам инклюзивного образования.

Традиционными в деятельности выпускающей кафедры стало освещение актуальных проблем организации инклюзивного образования при подготовке будущих специалистов специального (дефектологического) образования на всех уровнях: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Для всех педагогических профилей вуза силами кафедры читаются дисциплины «Психологи и педагогика инклюзивного образования», «Инклюзивное образование». Осуществляется повышение квалификации для работников образования по актуальным проблемам инклюзивного образования. Кроме того ведется работа по внедрению новых технологий, услуг, программ по работе с детьми с ОВЗ и членами их семей.

Действенным, на наш взгляд, является проведение кафедрой ежегодных методических совещаний в форме круглого стола, научно-методических совещаний, консультаций, таких мероприятий, в ходе которых участники образовательного процесса, заинтересованные лица имеют возможность получить не только интересующую информацию, но и возможность активного обмена опытом, обсуждение самых сложных, противоречивых вопросов.

На кафедре функционируют научная лаборатория «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» и базовая кафедра при ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями». Среди основных направлений деятельности этих подразделений является обмен и распространение передового опыта в обучении, воспитании детей с ОВЗ их психолого-педагогического сопровождения и поддержки семьи, воспитывающей такого ребенка. Традиционными на базе таких подразделений стали проведение педагогической и производственной практик для обучающихся, организация совместных научных исследований, организация работы одной из студенческих секций, приуроченной к Неделе науки, работа методического семинара в форме круглого стола, проведение занятий, мастер классов, дискуссий, научно-практических конференций и многое другое.

В рамках деятельности базовой кафедры организовано взаимодействие с ведомственным Ресурсным центром ранней помощи на базе Шадринского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями (система социальной защиты). В Центре реализуется комплексный подход к сопровождению «особого» ребенка раннего возраста и семьи, его воспитывающей, в работу включены: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, специалист по адаптивной физической культуре, педагог дополнительного образования, врач-психиатр детский и врач-невролог.

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

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

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

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

- необходимость организации специальных курсов повышения квалификации, переподготовки, научно-методических семинаров для двух категорий педагогов: 1) для педагогов системы специального

(дефектологического) образования, 2) и педагогов общеобразовательных организаций, исходя из чего, следует содержательно проработать программы таких мероприятий с учетом специфики и потребностей слушателей;

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

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

Аннотация. Актуализированы проблемы по сопровождению педагогов, реализующих инклюзивную практику в образовательных организациях. Представлено теоретическое обоснование проблемы сопровождения педагогов, а также обмен опытом по повышению профессиональной психолого-педагогической компетентности педагогов в области инклюзивного образования на примере кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: инклюзивное образование; участники инклюзивного образования; сопровождение педагогов; организационная, методическая и психологическая поддержка педагогов.

Annotation. The article regards the problems of support provision to teachers implementing inclusive practices in educational institutions. The theoretical foundation of the teacher support problem as well as the experience exchange in the process of raising the professional psychological and pedagogical competence level of teachers in inclusive education are presented in the article (on the example of the Remedial Pedagogy and Special Psychology Chair of Shadrinsk State Pedagogical University).

Keywords: inclusive education; participants of inclusive education; teacher support; organizational, methodological and psychological support of teachers.

Литература:

2. Курганская область. Администрация. Постановление от 25 апреля 2016 года № 113 «О государственной программе Курганской области «Доступная среда для инвалидов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sz.gov45.ru/uploads/userfiles/file/03/0312/2016-04-25_113.pdf

1. Курганская область. Администрация. Постановление от 29 декабря 2017 года № 518 О государственной программе Курганской области «Разные дети – равные возможности» [Электронный ресурс]. – Доступ из электронного фонда правовой и нормативно-технической документации «Кодекс». <http://docs.cntd.ru/document/446614450>.

3. Современные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие для бакалавров и магистров, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.05 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / О.С. Назаревич, Н.В. Скоробогатова ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, Каргапольский фил., 2016. – 162 с.

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

УДК 372.016:004

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Степанов Сергей Владимирович
студент 3 курса факультета прикладной
математики и вычислительной техники
специальность «Информационная
безопасность телекоммуникационных сетей»
г. Москва

Научный руководитель: Степанова Анна Вадимовна,
кандидат юридических наук, доцент
начальник юридического отдела
Волжского политехнического института
(филиала) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Волгоградский
государственный технический университет»
г. Волжский

Постановка проблемы. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (далее лица с ОВЗ), а также у большинства педагогов, участвующих в инклюзивном образовании, возникают проблемы в использовании информационных и телекоммуникационных технологий. Это выражающиеся в том, что мало кто из них владеет навыками использования специализированного оборудования, методами и приемами обучения при использовании современных технологий. В свою очередь неиспользование данных технологий значительно ограничивает возможность лиц с ОВЗ получения информации и создает для них информационный барьер.

Целью статьи является выделение ключевых аспектов проблемы использования информационных и телекоммуникационных технологий, а также специализированного оборудования в обучении лиц с ОВЗ, разработка практических рекомендаций по возможности использования данных технологий и оборудования.

Изложение основного материала исследования. Самой большой проблемой, по нашему мнению, при работе с лицами с ОВЗ, является отсутствие методики и практики использования информационных и телекоммуникационных технологий, специализированного оборудования в учебном процессе. При этом, учитывая, что многие виды работ сегодня можно выполнять из дома, используя современные технологии, важно отметить, что, научив человека с ОВЗ использовать данные технологии в своей профессиональной деятельности, педагогические работники обеспечивают им реальную конкурентоспособность на современном рынке труда.

В этой связи представляется актуальной разработка учебно-методического комплекса по использованию современных информационных и телекоммуникационных технологий, специализированного оборудования в освоении образовательных программ, и введение обязательного требования по повышению квалификации педагогических работников, участвующих в реализации образовательных программ лицам с ОВЗ, по данной программе.

Кроме этого, представляете необходимым при освоении современных технологий для лиц с ОВЗ использование специального оборудования со специальными техническими и программными средствами [1, с. 15-17], которые реализуют преобразование информации в индивидуальный формат, обладают свойством доступной передачи для обучающимися с ОВЗ [2, с. 150-151], имеющими сенсорные и двигательные нарушения.

К примеру, для обучающихся с нарушениями опорно-двигательной системы необходимо использование функций современных операционных систем (для windows через меню: «Параметры» – «Изменение параметров компьютера» – «Специальные возможности», для Mac OS через меню Apple – «Системные настройки» – «Универсальный доступ»), электронных указывающих устройств, которые позволяют управлять экраным указателем самыми разными способами (ультразвуком и инфракрасными лучами, движениями глаз или сигналами нервных окончаний), давать разнообразные команды ПК и вводить текст и данные.

Для обучающихся с нарушениями зрения необходимо использовать стационарные видеувеличители с функцией читающей машины с встроенным экраном, обеспечивающих не только возможность просмотра увеличенных изображений на дисплее, но и прослушивание текстов через встроенные динамики и через наушники, а также электронные ручные видеувеличители, предназначенные для чтения на экране телевизионного монитора плоскочечатных текстов, мелких рисунков и т.д, и читающие машины, принцип работы которых состоит в сканировании материала цифровой камерой и последующее распознавание текста. В дальнейшем распознанный текст воспроизводится в речь с помощью встроенного синтезатора речи. Полезным будет также

использование тифлофлешплееров, предназначенных для прослушивания говорящих книг, оснащенных беспроводной связью, для чтения книг в форматах Daisy и текстовых форматах. Устройство для печати тактильной графики позволит лицам с нарушениями зрения создавать и печатать осязаемые на ощупь рисунки на бумаге. Данное устройство обеспечивает слабовидящим и незрячим пользователям возможность получить информацию доступным для них способом.

Для обеспечения информационной доступности для обучающихся с нарушениями слуха просто необходимы индукционные петли (индукционная система, предназначена для передачи аудиоинформации лицам с нарушенной функцией слуха) и инфракрасные динамики-усилители, многоканальные слуховые радиопередатчики.

С возможностями использования данного оборудования должен быть знаком каждый педагогический работник, участвующий в реализации образовательных программ лицам с ОВЗ, а также сами лица с ОВЗ. [4, 2 м.].

Выводы. Расширить доступ лиц с ОВЗ к образовательным программам и трудовой деятельности возможно путем внедрения новых информационных и телекоммуникационных технологий и дистанционной формы образования. Кроме этого, важно в процессе обучения использование специального оборудования.

Для этого целесообразно расширение информационных ресурсов ВУЗа (финансирование, качество каналов связи, уровень используемой в техники), а также подготовка преподавательского состава на основе методических разработок по применению этих ресурсов в учебном процессе. В целях получения оптимального эффекта целесообразно не только проведение таких работ, но и обмен результатами работ в данной области между различными организациями. С этой целью возможно заключение договоров сетевого взаимодействия, систему дистанционных телекоммуникаций.

В итоге мы получим электронные продукты, обладающие содержательной полнотой, использующие весь спектр возможностей современных информационных технологий и обеспечивающие лицам с ОВЗ конкурентные преимущества на рынке труда, а также тех, кто этим технологиям сможет их обучать.

Все это даст возможность обучающимся с ОВЗ работать с программными, техническими средствами, которые помогут нивелировать физические ограничения, самостоятельно использовать современные технологии; использовать сетевые средства работы с информацией.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на интегрирующем условии индивидуализации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ с помощью использования информационных и телекоммуникационных технологий и специализированного оборудования. Подчеркивается роль дистанционной формы организации образовательного процесса [3, с. 26-30] и использование открытого электронного контента для лиц с ОВЗ [4, с. 22-25], с точки зрения одной из инновационных и приоритетных технологий современной системы образования. Отмечаются трудности при реализации образовательных программ лицам с ОВЗ и даются рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: законодательство, инвалид, информационные технологии, телекоммуникационные технологии, специализированное оборудование, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article focuses on the integrating condition of individualization of inclusive education of persons with disabilities through the use of information and telecommunication technologies and specialized equipment. The role of distance form of organization of educational process of persons with disabilities from the point of view of one of innovative and priority technologies of modern education system is emphasized. Difficulties are noted in the implementation of educational programs for persons with ovz and ways to overcome them.

Keywords: legislation, legislation, disabled person, information technologies, telecommunication technologies, specialized equipment, persons with disabilities.

Литература:

1. Степанов С.В, Белиовская Л.Г. Разработка и исследование роботизированного капсульного трубопровода // материалы научно-практической конференции «Современные технологии и инженерное образование. -Волжский, 2014. - с.15-17
2. Степанов С.В. Капсульный трубопровод: современные методы исследования // материалы межвузовской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов ВШЭ. - 2018. – с. 150-151
3. Степанова А.В. Правовые аспекты использования открытого электронного контента в вузе//Право интеллектуальной собственности. 2016. № 2. С. 22-25.
4. Хуторской А.Р. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2008. – №36. – С. 26-30

УДК 318.147

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНВАЛИДОВ, ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Соколова Алла Викторовна,
доцент кафедры «Экономика и менеджмент»
Волжского политехнического института
(филиала) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Волгоградский
государственный технический университет»
г. Волжский

Степанова Анна Вадимовна,
кандидат юридических наук, доцент
начальник юридического отдела
Волжского политехнического института
(филиала) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Волгоградский
государственный технический университет»
г. Волжский

Постановка проблемы. Несмотря на многочисленные гарантии, заложенные в действующем законодательстве, направленные на обеспечение защиты трудовых прав инвалидов, можно с уверенностью говорить о том, что они испытывают проблемы при трудоустройстве. И данная проблема стоит наиболее остро перед молодыми людьми, которые имеют нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты (далее по тексту инвалиды), выпускниками образовательных учреждений. Основная причина этого заключается в отсутствии трудового, социального опыта и стажа работы.

Неисполнению или ненадлежащему исполнению законодательства со стороны работодателей есть тоже свои причины. Работодателям просто выгоднее заплатить штраф, чем обеспечить возможность трудоустройства инвалида, создав ему при этом необходимые условия.

Целью статьи является детальный анализ нормативной базы, выделение ключевых аспектов данной проблемы, разработка предложений, направленных на решение данной проблемы на законодательном уровне.

Изложение основного материала исследования. Труд для человека – это не только возможность иметь источник существования, но и важное социальное условие существования. Социализация человека возможна только при условии его трудовой адаптации. Это касается любого человека. Однако на сегодня в обществе сложилось мнение о том, что инвалиды не могут и не способны трудиться, что они живут за счет близких родственников и государства. Спешу развеять этот стереотип. Большинство из них могут, а также желают трудиться.

Однако, испытывают трудности в осуществлении своего права на труд в связи с чем на законодательном уровне со стороны государства предпринимаются определенные действия.

В 2008 году наша страна подписала и в 2012 году Федеральным законом от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [1, ст. 2280]. Это был первый шаг, подтвердивший, что страна готова к созданию условий для соблюдения международных стандартов в сфере соблюдения прав инвалидов. Статья 27 Конвенции признает право инвалидов на труд наравне с другими. При этом, оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов.

Государства-участники, в т. ч. Россия, обязались обеспечить реализацию права на труд, путем принятия, в том числе в законодательном порядке, надлежащих мер. Нормативным актом, направленным на введение государственных гарантий для инвалидов, является федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [2, ст. 4563]. В ст. 20 данного нормативного акта инвалидам предоставляются гарантии трудовой занятости путем проведения следующих специальных мероприятий: установления квоты для приема на работу инвалидов и количества специальных рабочих мест для инвалидов; резервирования рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов; стимулирования создания предприятиями, учреждениями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов; создания инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации, абилитации инвалидов; создания условий для предпринимательской деятельности инвалидов; организации обучения инвалидов новым профессиям.

Вместе с тем, вышеперечисленные процедуры не предполагают гарантированного

трудоустройства, а лишь регламентируют определенные меры, способствующие возможности трудоустроиться и повышению конкурентоспособности инвалидов на рынке труда как наиболее незащищенной категории граждан. Из всех перечисленных мер основным является механизм выделения мест для найма на работу инвалидов по квотам. Да и тот вызывает много нареканий со стороны работодателей и инвалидов. В совокупности с нормами, направленными на социальную защиту инвалидов, а также в связи с невысокой ответственностью работодателей за невыполнение квот и неотлаженным механизмом контроля за выполнением соответствующих квот, он становится неудобен работодателям, неоднозначен в выполнении.

Как показывает опыт работы субъектов Федерации, котируемые рабочие места в значительной мере не соответствуют профессионально-квалификационной структуре инвалидов, не учитывают их психофизические и иные возможности и не ориентированы на имеющих значительные ограничения по состоянию здоровья и нуждающихся в специально оборудованных (оснащенных) рабочих местах. Работодателю в данной ситуации экономически целесообразнее заплатить штраф, чем выполнять нормы закона.

В настоящее время Министерством труда предложены изменения в законодательство, направленные на улучшения механизма котирувания рабочих мест для трудоустройства инвалидов, наделение органов государственной власти в области содействия занятости населения полномочием по созданию фондов содействия трудоустройству инвалидов, которые предлагается создавать в целях внесения средств в установленном размере работодателями как альтернативный вариант выполнения им квоты [3, 5 с.].

Предполагается, что бюджетные ассигнования из соответствующего регионального фонда смогут быть направлены на создание и оборудование мест работы для инвалидов, на выплату субсидий для организации инвалидов, организацию самозанятости, на создание условий для предпринимательской деятельности инвалидов, на обеспечение сопровождаемой трудоустройства, на организацию стажировок инвалидов в целях трудоустройства, на оплату труда наставников для инвалидов, а также на меры стимулирования работодателей за выполнение квот.

Проектом также предлагается увеличения штрафных санкций за невыполнение работодателями квоты, а также осуществление недопуска работодателя к получению мер государственной поддержки, к участию в организации государственных закупках. Несмотря на то, что проекты, в случае принятия, будут способствовать созданию большего количества рабочих мест для инвалидов, предполагаем, что основные проблемы это не решит [4, 2 м.].

Выводы. Данная ситуация связана с отсутствием планирования квот для работы инвалидов. Никто не учитывает и не планирует, сколько необходимо выпустить специалистов инвалидов для каждой отрасли по тем или иным специальностям, чтобы они были обеспечены рабочими местами. Никто не отслеживает, на какую должность устроился выпускник инвалид, работает ли он по своей специальности, на которую учился и т.д. Полагаем, что в действующем законодательстве есть пробел, отсутствует регулирование трудоустройства выпускников инвалидов учебных заведений. В связи с этим полагаю, что студенту инвалиду после завершения обучения необходимо на законодательном уровне обеспечить возможность гарантированного трудоустройства на котируемые места. Сведения о квотах должны предоставляться в Минобрнауки России с учетом гарантированного трудоустройства и обеспечения создания необходимых условий для инвалидов.

Принятие такого закона позволит действительно заработать механизму гарантированного трудоустройства инвалидов выпускников учебных заведений. А имея опыт работы, инвалид в дальнейшем сможет устроиться на работу с большей вероятностью. Если инвалид будет трудоустроен, государство получит полноценного члена общества, а потраченные средства, вернутся в казну в виде налогов. Если же этого не будет, расходы на содержание инвалидов лягут на плечи казны.

Аннотация. Статья посвящена проблемам в социально-трудовой сфере, которые испытывают молодые люди, инвалиды, закончившие образовательные учреждения. Авторами сделана попытка проанализировать причины данных проблем. Даны практические рекомендации, направленные на решение данной проблемы на законодательном уровне.

Ключевые слова: законодательство, инвалид, трудоустройство, гарантии трудоустройства, котирувание рабочих мест.

Annotation. The article is devoted to the problems in the social and labor sphere experienced by young people with disabilities, including those with disabilities, who have graduated from educational institutions. The author makes an attempt to analyze the causes of these problems. Practical recommendations aimed at solving this problem at the legislative level are given.

Keywords: legislation, disabled, employment, employment guarantee, employment quotas.

Литература:

1. Федеральный закон от 03.05.2012 N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // Собрание законодательства РФ. - 07.05.2012. - N 19. - ст. 2280
2. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. - 27.11.1995. - N 48. - ст. 4563
3. Проект Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования регулирования вопросов котирувания рабочих мест

для приема на работу инвалидов»// <http://regulation.gov.ru>.

4. Проект Федерального закона № 283770-7 «О внесении изменения в Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // <http://asozd.duma.gov.ru>.

УДК 376.42

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сухонина Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры специального дефектологического образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г.Симферополь

Джапарова Себиля Шаиповна

студент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г.Симферополь

Постановка проблемы. За последние двадцать лет наука значительно продвинулась в сфере понимания нарушений коммуникаций и социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Вследствие чего в критериях диагностики большее внимание начали уделять раннему развитию социальных и коммуникативных навыков. Коммуникация и ее нарушение является центром проблемы расстройств аутистического спектра. Потребность в применении дополнительных методик для формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра очевидна, принимая во внимание распространенность и тяжесть нарушения языка и речи, характерные для данной нозологии.

Цель статьи. Раскрыть понятие об альтернативной и дополнительной коммуникации (ААС), областях ее применения, возможностях использования при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и потенциальной эффективности, выявить степень теоретической и практической разработанности темы.

Изложение основного материала исследования. Альтернативная и дополнительная коммуникация (ААС) – термин, возникший в 1980 году, который обозначает область знания, включающая в себя исследования, клиническую и образовательную практику. Американская ассоциация специалистов в области нарушений развития языка, речи и слуха (ASHA) определяет системы альтернативной и дополнительной коммуникации как способ научить и по возможности компенсировать постоянные или временные нарушения, приводящие к ограничению социального взаимодействия и общественной жизни лиц с тяжелыми нарушениями развития языка и речи, с нарушениями понимания устной и письменной речи [1, с. 3].

ААС – система, образующая из 4-х основных компонентов: технических устройств, символов, стратегий обучения и методик. В качестве системы альтернативной коммуникации могут использоваться различные символы: аудиторные, графические, текст, жесты или тактильные символы, демонстрирующие как сами по себе (жесты или выражение лица), так и при помощи дополнительных устройств (предметов, картинок, пиктограмм или букв). Возможно использование дополнительных электронных устройств [4, с. 204].

Первые исследования, описывающие использование технологий ААС в сфере работы с детьми с РАС, появились в 1970-е гг. В этих работах рассматривали использование языка жестов для развития навыков общения. Данные исследования были опубликованы в одно время с получением неудовлетворительных результатов по программе обучения речи. В начале работы большинство жестовых программ были созданы на основе языка жестов для глухих, но стало понятно, что такая жестовая система слишком сложная и абстрактная для детей с расстройствами аутистического спектра. По этой причине началась работа по созданию и введению адаптированных языков жестов.

Программы на основе языка жестов быстро распространились по школам для детей с РАС во многих странах. Исследование, проведенные Johansson в Швеции, показали позитивные результаты использования жестовой коммуникации, что в дальнейшем повлияло на развитие программ по обучению коммуникации в большинстве школ и клиник [3, с. 255].

За 1980-е и 1990-е годы вектор развития ААС в работе с детьми с аутизмом изменился. Жестовый язык начали использовать реже, вместо этого вырос интерес к использованию картинок, фотографий и символов. Данный переход был обусловлен тем, что визуально-графические системы не требуют хорошо развитых навыков имитации, более понятны и конкретны. Также визуальные средства коммуникации опираются на основной базовый навык детей с РАС - визуальное восприятие. Жесты не так просто понять коммуникативному партнеру, незнакомому с ребенком или системой жестовой коммуникации, которой он пользуется, что снижает степень понимания для собеседника этой системы [1, с. 5].

Компьютерные технологии сделали более доступными создание большого запаса символов в

форме компьютерных программ. Это дало возможность включить в список символов самостоятельно сделанные фотографии, что согласно данным клинических исследований, обучает различать визуальные стимулы и повышает мотивацию пользователя системы, особенно это касается детей с аутизмом.

Однако на тот момент, наблюдались трудности в обучении детей с расстройствами аутистического спектра символической коммуникации. Особенно это наблюдалось при спонтанном применении карточек и использовании их для чего-нибудь, кроме просьб. Именно это послужило стимулом для создания системы альтернативной коммуникации PECS.

PECS – визуально-графический, систематически проработанный тренинг обучения навыкам коммуникации, который был создан специально для детей с расстройствами аутистического спектра. Разработан Лори А. Фрост и Энди Бонди в 1994 году. Отличие данного метода, от других визуально-графических систем состоит в необходимости при обучении строгого следования шестишаговой системы. Также особое внимание уделяется внимание самому процессу обмена карточками [5, с.5].

На данный момент опубликовано больше исследований в поддержку PECS. В 2009 году Preston и Carter стали авторами общего обзора, в котором был издан мета-анализ нескольких исследований по теме PECS. Обобщив результаты 456 людей, которые приняли участие в исследованиях, Preston и Carter пришли к выводу, что PECS является эффективной методикой для помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями коммуникации. Система PECS детям с отсутствующими и ограниченными навыками функциональной коммуникации дает возможность выразить себя; кроме этого, в исследованиях было отмечено положительное влияние методики на уменьшение эпизодов нежелательного поведения и развитие социального взаимодействия. Также активизировались речевые навыки, но желаемый эффект оказался не настолько очевидным и хуже исследованным. Также Preston и Carter выделяют эффективность первых трех этапов PECS. Однако, на данный момент практически не изучалось введение трех последующих этапов. На данных этапах работают над расширением синтаксического строя предложений и введения разных видов высказываний.

Использование устройств с синтезаторами речи (использование различных технических устройств, как правило компьютеров с функцией синтезирования речи) для детей с расстройствами аутистического спектра началось очень поздно. Специалисты опасались, что дети с РАС станут еще более замкнутыми, если их будут поощрять за то что они проводят время за компьютером, и усилятся эхоталии. К началу 2000-х годов было проведено несколько экспериментов, в ходе которых было исследовано, что при использовании компьютера в качестве системы АСС у группы из 11 детей с РАС, в зависимости от начальных языковых и когнитивных навыков, были замечены улучшения в представлениях о звуковой структуре языка, мотивации и вербального поведения, навыках и технике чтения [4, с. 237].

Жестовая коммуникация в результате больше влияет на увеличение частоты зрительного контакта и количества вокализаций, чем PECS. Однако PECS осваивали быстрее, чем жесты, и пользователи этой системы чаще проявляли инициативу. Кроме того, навык использования PECS лучше и быстрее обобщался в различных ситуациях, также эта система стимулирует коммуникативное развитие у детей с недостаточно развитыми навыками совместного внимания [5, с. 225].

В обзорной статье Goldstein, которая была издана в 2002 году, были отмечены всего 10 работ, посвященных использованию жестовой коммуникации при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, удовлетворяющие критериям эксперимента. Результаты отличались, и в основном были направлены на подсчет количества выученных жестов, а не на способность их функционального использования. На основании результатов было выдвинуто предположение, что язык жестов является более эффективным для развития навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, чем попытки научить их разговорной речи [6, с. 380].

Еще один обзор, посвященный использованию жестов в сочетании с подкреплением желаемого поведения, был сделан Ворр, Brownb & Migenda. Этот обзор главным образом сосредоточился на роли специалиста по патологиям языка и речи в поддержке и подкреплении желаемого поведения. В результате эксперимента все 6 участников исследования, которых учили пользоваться жестами в качестве альтернативы нежелательному поведению, в той или иной мере достигли успеха. В ходе эксперимента было определено, что в исследованиях где участники использовали визуальное расписание, которым они быстро научились пользоваться, количество эпизодов нежелательного поведения уменьшались [2, с. 235].

Практически отсутствуют сведения о влиянии на развитие систем альтернативной и дополнительной коммуникации на развитие речи. Есть несколько исследований, в которых было отмечено позитивное влияние АСС на развитие речи, но оно носило сопутствующий эффект, поскольку основной целью альтернативной и дополнительной коммуникации является развитие коммуникации.

Последние несколько лет приводят аргументы в пользу того, чтобы дальше продолжалась работа на развитием навыков понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра. При этом можно использовать язык жестов, указывая и называя символы или картинки. Эффективность данного метода работы обусловлена тем, что одновременно используется вербальная речь и дополнительные средства коммуникации, а также обучение проводится в естественной среде при возникновении спонтанных ситуаций.

Выводы. Область альтернативной и дополнительной коммуникации – новое и стремительно

развивающееся направление. К данной сфере знаний возросло внимание, вследствие интереса функциональной коммуникации, защите прав на общение и социальную жизнь у людей с ограниченными возможностями здоровья.

За последнее время выросло число публикаций, которые посвящены использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Преимущественно данные исследования проводились на основе одного клинического случая или эксперименты с одним участником, в редких случаях были проведены контролируемые эксперименты с участием группы. С другой стороны, были изданы несколько мета-анализов, в которых были обобщены результаты многих исследований с одним или несколькими участниками.

Можно предположить, что мета-анализ, а также другие исследования указывают на то, что внедрение системы альтернативной и дополнительной коммуникации является эффективным вмешательством, которое позитивно влияет на речевое развитие и дает быстрые результаты. Лучшие результаты будут наблюдаться в той ситуации, когда окружение пользователя системы поддерживают практику использования АСС, могут правильно отреагировать на коммуникативную инициативу пользователя, способны создать ситуацию, в которой пользователь мог бы применить АСС, и обучают его в процессе повседневного взаимодействия.

На данный момент отсутствуют объективные причины, которые указывали бы на преимущество одной из систем альтернативной и дополнительной коммуникации. Три основы системы АСС: графические АСС (PECS), жестовый язык, графические АСС (используемые на устройствах с синтезаторами речи) все эффективны для развития коммуникативных навыков. Скорее всего наиболее эффективны мультимодальные подходы. Хотя графические системы АСС считают самыми быстрыми и простыми для обобщения. Дети с расстройствами аутистического спектра – широкая и разрозненная группа, поэтому выбор системы АСС должен основываться на индивидуальных особенностях пользователя

Аннотация. Данная статья знакомит с исследованиями в области применения альтернативной и дополнительной коммуникации с детьми с расстройствами аутистического спектра. Выделяются и описываются основные методы альтернативной и дополнительной коммуникации, возможности ее работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и потенциальной эффективности.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, АСС, коммуникация, расстройство аутистического спектра, РАС.

Annotation. This article introduces research into the use of alternative and additional communication with children with autism spectrum disorders. The main methods of alternative and additional communication, the possibilities of its work with children with autism spectrum disorders and potential effectiveness are singled out and described.

Keywords: Augmentative and alternative communication, ACC, communication, autism spectrum disorder, ASD.

Литература:

1. American Speech-Language-Hearing Association. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position Statement/ American Speech-Language-Hearing Association// Technical Report. – 2005. – № 939. – pp. 3-21.
2. Beukelman, D. R., Fager, S. AAC for adults with acquired neurological conditions/ David R. Beukelman, S. Fager// Augmentative and Alternative Communication. – 2007. – № 23. – pp. 230-242.
3. Cress, C. Marvin, C. Common Questions about AAC Services in Early Intervention/ C. Cress, C. Marvin// Augmentative and Alternative Communication. – 2003. – № 19. – pp. 254-272.
4. Light, J., Drager, K. AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions/ J. Light, K. Drager// Augmentative & Alternative Communication. – 2007. – № 23. – pp. 204-216.
5. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)/ Л. Бонди, Э. Бонди. – Москва: Теревинф, 2011. – 416 с.
6. Goldstein, H. Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy/ H. Goldstein// Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2002. – № 32. – pp. 373–396.

УДК: 37.091.12.011.3-051:005

«ЕДИНСТВО РАЗНЫХ, ИЛИ ПРАВО БЫТЬ ДРУГИМ»

Ситникова Наталья Григорьевна

учитель – дефектолог

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 249 компенсирующего вида»

г. Красноярск

Торбеева Наталья Валерьевна

воспитатель

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 249 компенсирующего вида»

г. Красноярск

Постановка проблемы. Для того чтобы обеспечить психологическое благополучие поступивших в группу кратковременного пребывания «особых» детей, у которых полностью отсутствует элементарный опыт коммуникации за пределами семьи и которые впервые пришли в дошкольное учреждение, необходимо создать все условия и определиться с методами для адаптации воспитанников к новым условиям и введение их в образовательное пространство.

Целью статьи является обобщение и тиражирование практического опыта по созданию системы работы по воспитанию толерантности у детей и взрослых, а также социальной адаптации детей с проблемами развития в условиях ДООУ на основе проектной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Толерантность в обществе... Давно и много об этом рассуждают с экранов телевизоров, в интернете, в общественных местах, иногда дома. К сожалению, с истинным «лицом» толерантности можно столкнуться в социальных и образовательных учреждениях. Мы, педагоги, работающие с дошкольниками, имеющими различные проблемы развития, зачастую, сталкиваемся с негативным отношением к своим воспитанникам со стороны окружающих. Мы наблюдаем недовольство, бестактные разговоры среди родителей в сторону «особых» детей. Недоброжелательные высказывания, по отношению к таким детям можно услышать и от сверстников в группах. Правда, это единичные случаи, которые быстро затихают. Однорूपники таких детей с помощью просветительской работы со стороны педагогов, умных, понятливых, родителей, а также в силу возраста, не делают акцента на странное поведение, неразговорчивость, агрессию. А вот со взрослыми все обстоит гораздо хуже. Взрослые открыто бросают на таких детей недоброжелательные взгляды, негативно комментируют их действия, позволяют между собой обсуждать родителей этих детей, пытаются узнать информацию у педагогов, и даже бывают случаи обсуждений в социальных сетях, что вообще не допустимо!

Все это наводит на мысль, что терпимость к людям, которые не вписываются в рамки общепринятой основной нормы нашего общества, отсутствует (к счастью, не у всех!). Многие родители, скорее всего, даже не слышали об инклюзивном образовании. Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей. Эти гарантии закреплены в Конституции РФ и во многих законодательных актах РФ, нормативно-правовых документах регионального и муниципального уровня.

Можно точно утверждать, что с каждым годом количество детей, пришедших только с речевыми заключениями в наше муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 249 компенсирующего вида» (для детей с тяжелыми нарушениями речи), снижается. Все чаще встречаются дети со сложными диагнозами. Естественно, такие дети выделяются среди сверстников, они наиболее заметны.

В начале этого учебного года в нашем учреждении открылась группа кратковременного пребывания (ГКП) для детей со сложными дефектами от 3 до 7 лет. Таким образом, количество «особых» детей в детском саду увеличилось. Чтобы обеспечить психологическое благополучие поступивших в группу кратковременного пребывания детей, у которых полностью отсутствовал элементарный опыт коммуникации за пределами семьи и которые впервые пришли в дошкольное учреждение, нам нужно было создать все условия и определиться с методами для адаптации воспитанников к новым условиям и введение их в наше образовательное пространство.

В данной ситуации нам очень помогла инициатива воспитанников подготовительной к школе группы, которая переросла в социально-педагогическую акцию «Дети - детям!». Данная акция длилась 1,5 месяца. Цель акции состояла в реализации детской идеи (помощь в адаптации, социализации новых воспитанников в детском саду). В ходе акции дети одной из групп всесторонне помогали воспитанникам ГКП: познакомились, играли, гуляли, показали театрализованное представление и т.д.

Именно в процессе реализации этой акции и зародилась идея проекта «Единство разных, или Право быть другим». Когда акция заканчивалась, появилось ощущение некой незавершенности, недоработки. Почему? Во-первых, получилось так, что круг общения детей замкнулся и больше они ни с кем не общаются, никто к ним не приходит. Во-вторых, дети их группы ГКП общались только с детьми одной речевой группы, а нам хотелось бы охватить и другие группы детей. В-третьих, в каждой

речевой группе есть дети с тяжелыми нарушениями развития и надо и на них обратить внимание, показать педагогам, как можно работать с ними, подключить к этому процессу родителей. В-четвертых, только мы, педагоги, понимающие проблемы детей, их физиологические особенности способны и обязаны сделать так, чтобы не ущемлялись права и достоинства всех воспитанников, расширить их социальное пространство. В-пятых, проявление инициативы педагогов других групп (педагогов - волонтеров) поучаствовать в каких-либо мероприятиях, связанных с «особыми» детьми (например, проводить занятия по нетрадиционным техникам рисования).

В-шестых, в акции «Дети - детям!» мероприятия готовили воспитанники речевой группы, но мы видели потенциал и возможности и детей из группы ГКП. Все участники проекта, озвучивая его главную идею, признали:

- что ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- что каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- что все люди (особенно маленькие дети) нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- что для всех воспитанников достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- и что разнообразие, в том числе в образовательной деятельности, усиливает все стороны жизни человека.

Таким образом, и родился проект под названием **«Единство разных, или Право быть другим»**.

Название нашего проекта подразумевает и знакомство с разными социальными категориями детей, внимание и помощь этим детям, и расширение социального пространства для детей из разных групп ДОУ, и познание окружающего посредством театрализованных и коммуникативных игр, спортивных и календарных мероприятий, нетрадиционных техник рисования, а также вовлечение родителей детей из группы ГКП в коррекционную воспитательно-образовательную среду, участие в делах, конкурсах учреждения.

Проект был реализован с ноября 2017 г. по февраль 2018 г. (4 месяца). Реализация проекта проходила на базе МБДОУ № 249 Ленинского района города Красноярска.

Участники проекта. Специалисты: воспитатели, музыкальный руководитель, учитель - логопед, учителя - дефектологи, инструктор по физическому воспитанию; **дети:** дети из ГКП и воспитанники речевых подготовительных к школе групп; **родители** детей из ГКП и других групп.

Одна из **актуальных проблем** в жизни «особых» детей – трудности социальной адаптации, выстраивании простейшей коммуникации, которые возникают в результате особенностей физического и психического развития, узкого круга общения, неумения общаться как с детьми, так и со взрослыми. Можно предположить, что и не желанием и не умением окружающих общаться с особыми детьми, замкнутости, стеснительности их родителей, отсутствием подходящих специализированных учреждений.

Вторая актуальная проблема – воспитание толерантности, как у детей, так и взрослых по отношению к людям, которые отличаются от них самих.

Цель проекта: создание системы работы по воспитанию толерантности у детей и взрослых; социальная адаптация детей с проблемами развития в условиях ДОУ.

Задачи:

1. Создать условия для социальной адаптации детей из ГКП путем максимального расширения круга их социального общения.
2. Развивать познавательный интерес и познавательную активность у всех детей – участников проекта.
3. Формировать доброжелательное отношение у взрослых и детей к окружающим, развивать умения помогать, сопереживать; воспитывать основы толерантности.
4. Привлекать родителей воспитанников к участию в мероприятиях, предусмотренных проектом.

Ожидаемые результаты

1. Расширение круга социальной недостаточности, воспитание умения положительно реагировать на сотрудничество с детьми и взрослыми, коррекция поведения у воспитанников.
2. Принятие и по возможности понимание «особых» детей, находящихся рядом.
3. Проявление у детей речевых групп доброжелательного отношения и умения сопереживать окружающим, в том числе нетипичным людям.
4. Участие воспитанников ГКП в календарных мероприятиях учреждения, совместно со своими родителями.
5. Появление заинтересованности и повышения родительской активности в данной проектной деятельности.

Помимо этого, к концу проекта мы предполагаем, что расширится круг социальных связей детей всех групп. Каждый ребенок, принимающий участие в проекте, на практике получит опыт положительно реагировать на сотрудничество с детьми и взрослыми, более успешно будет проходить коррекция поведения «особых» детей, повысится эффективность работы по развитию познавательного интереса и познавательной активности у детей с проблемами в развитии. У детей речевых групп появляется доброжелательное отношение и умение сопереживать окружающим, в том числе

«нетипичным» детям.

Для реализации проекта выбраны 4 основных направления, которые позволяют максимально полно решать поставленные задачи:

1. первое направление – развитие навыков простой коммуникации у воспитанников ГКП через театрализованные игры и игры на развитие коммуникации;

2. второе направление – привлечение воспитанников ГКП и их родителей к участию в календарных мероприятиях учреждения;

3. третье направление – использование нетрадиционных техник рисования, как доступного средства терапевтического воздействия на воспитанников ГКП и возможности взаимодействия с педагогами и детьми – волонтерами;

4. четвертое направление – родительская творческая мастерская (участие родителей детей из группы ГКП в мероприятиях, проводимых в детском саду).

Основные принципы построения работы:

1. принцип системности, сознательности и активности;

2. уважения личности ребенка;

3. комплексное использование методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности;

4. индивидуального подхода, усилий ближнего социального окружения;

5. участие в проекте всех желающих (родителей, детей и педагогов - волонтеров).

Работа по проведению театрализованных игр, по подготовке и проведению спортивных и календарных праздников выстраивалась по определенным этапам.

Занятия по нетрадиционному рисованию планировались на основе интересов, возможностей и доступности для детей ГКП. Всего было проведено 6 занятий, по 2 занятия в месяц.

Помимо этого, педагогами – участниками проекта, был описан опыт работы с детьми ГКП по развитию у них коммуникативных навыков, по особенностям организации работы по физическому воспитанию и формированию физической активности у детей со сложными диагнозами и РАС.

Родительская творческая мастерская не была специально организованной формой работы с родителями воспитанников из ГКП. Однако, родители были свидетелями оформления действующих выставок в учреждении, подготовке к участию к различным конкурсным мероприятиям. Это вызывало у них неподдельный интерес. Поэтому мы подключили родителей воспитанников ГКП к участию во всех мероприятиях ДОУ, познакомили с представителями родительских комитетов. В итоге, получили активных, идейных участников проекта, которые легко подключались к взаимодействию в мероприятиях с педагогами, детьми, родители воспитанников других групп ДОУ. Самым главным открытием для мам и пап из группы кратковременного пребывания стало то, что их принимают в большую семью детского сада без всяких условностей, не награждая их детей никакими ярлыками и прозвищами. В их участии и поддержке нуждаются, признавая право быть другими, но, не отторгая их.

За время проекта родители вместе со своими детьми участвовали в городском конкурсе «Мастерская переделок», в подготовке к календарным праздникам и развлечениям (подготовка детских костюмов, оформление помещений и территории).

Особенностью проекта является то, что жесткое планирование видов деятельности отсутствует. Четким было только определение целей, задач и направлений по проекту. Реализация же конкретных мероприятий проходила ежедневно, но дозированно, и была ориентирована на готовность воспитанников из ГКП к принятию нового материала, открытию новых возможностей, знакомству с новыми людьми.

В реализации направлений участвовали специалисты, независимо от занимаемой должности, выступая в роли организаторов, тьюторов, помощников и соучастников, которые могли просто быть рядом. Новое вводилось в работу после обсуждения участниками проекта (в том числе и родителями) промежуточных результатов.

Проект завершен. Мы, все участники проекта, подвели его итоги, выделили его плюсы и минусы.

Плюсы проекта: новизна, высокоэффективность, исключает формальное ежедневное пребывание «особых» детей в группе, возможность реализации творческого потенциала педагогов ДОУ, родителей воспитанников, раскрытие и активизация способностей детей, воспитание нравственности, развитие основ толерантности без навязываний и нравоучений.

Минусы проекта: срок реализации проекта оказался недостаточным, его можно было бы расширить, так как в силу особенностей детей подготовка к мероприятиям проходила долго, поэтому некоторые календарные мероприятия не состоялись, перенеслись за пределы проекта; остро возникали проблемы с так называемой «повторной адаптацией» «особых» детей после длительного отсутствия (из – за прохождения периодов лечения в санаториях, болезней и пр.).

Продукт проекта мы определили для каждой стороны – участницы, используя рефлексивный метод. Для детей – волонтеров стало открытием, что они стали взрослыми и могут оказывать помощь нуждающимся в них детям. Они поняли, что дети из ГКП точно такие же, как и они, все они делают точно также, только им необходимо помочь, подсказать, их нужно опекать, сопровождать их жизнь в детском саду. Возникла взаимность между детьми. Для детей ГКП открылись новые пространства и возможности, пускай пока только в стенах нашего детского сада. Теперь эти дети знают персонал учреждения, перестали прятаться и закрываться от гостей, научились радоваться вниманию со стороны проходящих в группу детей и взрослых. Они узнали, как интересно быть рядом в праздниках, в

соревнованиях, получили первый опыт участия в совместных мероприятиях. Для **взрослых участников – родителей воспитанников** - после праздника ко «Дню защитника Отечества» состоялся «Круглый стол» по обмену мнениями и впечатлениями. Родители отметили, что у них исчез страх за своих детей, появилась надежда на то, что при правильном подходе, они не будут изгоями в обществе. Главное, не эксплуатировать образ «особого ребенка», а включаться вместе с ним во все дела, которыми живут те, кто рядом. Для **взрослых участников – педагогов** – итогом работы стала встроенная система взаимодействия с «особыми» детьми их родителями. Педагоги определились с профессиональными дефицитами, которые можно решать в рамках программ повышения квалификации.

Перспектива дальнейшего развития. В ходе реализации проекта зародилось несколько идей, которые начали воплощаться в жизнь после окончания проекта.

1. Совместно с родителями воспитанников группы кратковременного пребывания организовать 21 марта акцию «Особый ребенок» с оформлением выставок, книжного шкафа со специальной литературой, с подбором фильмотеки для всех участников образовательных отношений. Цель акции: привлечь внимание взрослых и детей к воспитанникам ГКП, познакомить окружающих с их возможностями и главным желанием – быть вместе, сохраняя за собой право, быть другим.

2. Провести в ДОУ в начале следующего учебного года для родителей вновь прибывших воспитанников путешествие по детскому саду (с выдачей маршрутных листов), чтобы они смогли в полной мере прочувствовать себя в роли детей, поучаствовать в занятиях со специалистами. Цель: познакомиться с правилами учреждения, помочь понять родителю в какое учреждение он привел ребенка с ОВЗ, с кем, где и как ребенок будет заниматься, какие воспитанники будут рядом с ним, в каких условиях он будет воспитываться, а также познакомиться с педагогами ДОУ, их работой.

3. Для вновь прибывших детей провести «День новичка» с целью комфортного и безболезненного вливания во взросло-детский коллектив учреждения, легкой и быстрой адаптации, ощущения уверенности в себе и нужности в новом образовательном пространстве.

Вывод. Главным достижением для всех участников проекта стало понимание того, что все мы едины, и, несмотря на разницу во внешнем виде, поведении, мы можем понимать друг друга.

Аннотация. В статье представлен практический опыт по созданию и реализации педагогического проекта «Единство разных, или Право быть другим», целью которого является создание системы работы по воспитанию толерантности у детей и взрослых; социальная адаптация детей с проблемами развития в условиях ДОУ.

Ключевые слова: толерантность, «особый» ребенок, инклюзивное образование, группа кратковременного пребывания, педагогический проект, социальная адаптация детей с ОВЗ.

Annotation. The practical experience in creation and implementation of the pedagogical project «Unity Different, or the Right to Be Another» which purpose is creation of system of work on education of tolerance at children and adults is presented in article; social adaptation of children with development problems in the conditions of preschool educational institution.

Keywords: tolerance, «special» child, inclusive education, group of short-term stay, pedagogical project, social adaptation of children with OVZ.

Литература:

1. Александрова Т.В., Гурьева Е.В., Никитина О.Ю. Мы вместе, или Воспитание толерантности и интеграция детей с проблемами развития в детском саду комбинированного вида // Дошкольная педагогика. – 2009. - № 1. – с. 44-46.
2. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. Зачем ребенку речь? Диалоги невролога и логопеда о развитии особых детей. – СПб.: Диля, 2018. - 384 с.
3. Маллер А.Л. Особые дети и проблемы толерантности. – М.: Изд. В. Секачев, 2016. - 84 с.
4. Милешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). - М.: Бахрап – М, 2018. - 208 с.
5. Милтон С., Бенджамин Д.Р. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. - М.: Теревинф, 2018. – 368 с.
6. Михайлова – Свирская Л.В. Работа с родителями. – М.: Просвещение, 2017. – 128 с.
7. Никольская О.С. и др. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.

УДК: 376

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕГУЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ИХ ВХОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Свириденко Ирина Анатольевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБВОУ РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Ключко Наталья Владимировна

студентка кафедры
специального (дефектологического) образования
ГБВОУ РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Постановка проблемы. Инклюзивное образовательное пространство предоставляет возможность детям с ограниченными возможностями здоровья приобретать социальный опыт во время общения со сверстниками. Сформированность коммуникативной и регулирующей функции речи является одним из главных факторов успешного взаимодействия ребенка с ОВЗ с учителями и сверстниками.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости развития коммуникативной и регулирующей функции речи детей с ОВЗ в условиях их включенности в инклюзивный образовательный процесс.

Изложение основного материала исследования. На данном этапе развития общества образование находится на стадии реформирования, что заключается в пересмотре концепций и форм обучения. Это служит толчком к появлению совершенно новых педагогических направлений, разработке современных подходов к работе с детьми, которые имеют особые образовательные потребности. Инклюзивное образование дает возможность получать социальный опыт во время общения со сверстниками на равных, т.е. вне зависимости от физических или интеллектуальных особенностей получать образование в массовой школе [1]. Дети с ОВЗ в условиях инклюзии находятся в коллективе, учатся взаимодействовать, выстраивать отношения с одноклассниками, сотрудничать с учителем, они включаются в коллективные формы работы, групповые игры, совместные исследования. Все это ставит перед педагогом-дефектологом, сопровождающим ребенка, родителями, учителем вопрос о необходимости целенаправленного развития речи ребенка с ОВЗ, прежде всего, ее коммуникативной и регулирующей сторон, в целях оказания помощи ученику в вербальном общении со сверстниками, в установлении с ними дружеских отношений.

Процесс общения осуществляется благодаря центральной функции речи – коммуникативной, одна из задач которой, воздействие на поведение, мысли, сознание и чувства других людей [4]. Коммуникативной функции речи присущи такие качества, как общественная обусловленность, активность, намеренность и интенциональность. В человеческом обществе речь возникла при активной направленности речевого поведения в коллективе для выражения своих желаний и намерений. Речевое высказывание всегда служило средством для достижения какого-либо результата. Без намерений, активности и интенции высказывание не может быть осуществлено.

Речь изначально выступает в социальной функции общения, находя воплощение в двух других видах – сообщении и воздействии. Базируясь на этом, речь приобретает другую функцию – регулирования собственного поведения, деятельности и поведения других людей [4]. Переломный момент в развитии понимания инструкции взрослого и становления регулирующей функции речи – это самостоятельная организация детьми своей деятельности на основе инструкции. [7]. Регуляция поведения и деятельности ребенка оптимизируется под влиянием оценок старшего. Сформированность регулирующей функции речи ребенка позволяет взрослому мотивировать свои требования, добиваться от детей их сознательного выполнения. Следует отметить, что параллельно развитию регулирующей происходит развитие саморегулятивной функции. Речь, включаясь в деятельность, выполняет функцию планирования. Планирование деятельности в речи заметно повышает ее эффективность, замысел становится устойчивым, а его достижение более быстрым, правильным. Благодаря планированию, практическая и умственная деятельность становится произвольной и целенаправленной. Согласно представлениям Л.С. Выготского, руководство речи в управлении произвольными движениями сводится к тому, что ребенок учится свои действия подчинять словесной инструкции взрослого. В последующем речь ребенка становится регулятором его поведения. При этом речь ребенка проходит ряд стадий: изначально деятельность организуется благодаря громкой речи, затем она, сворачиваясь, превращается во внутреннюю речь или уходит совсем. По мысли Л.С. Выготского, процесс становления регулирующей функции речи происходит следующим образом: ребенок понимает указание взрослого и регулирует в соответствии с ним поведение, затем уже сам регулирует поведение взрослого, обращаясь к нему за помощью. Впоследствии он строит свое поведение по тому алгоритму, который применял ранее.

Распространенным видом словесной регуляции является инструкция. С ее помощью взрослые

способны регулировать поведение, цель и способы действий ребенка с ОВЗ. Для ребенка с ОВЗ характерна «потеря» инструкции, забывание ее во время выполнения. Поэтому, сперва инструкцию следует применять совместно с наглядными методами обучения и следить за тем, что бы она не содержала незнакомых для ребенка слов и выражений. Усложненную словесную инструкцию следует вводить постепенно. Для облегчения ее понимания на каждом этапе деятельности следует прибегать к ее членению и многократному повторению. Собственная словесная инструкция ребенка с ОВЗ сначала организуется взрослыми, что постоянно привлекает детей к оценке их поведения и результатов деятельности. При этом активизируется не только словесная оценка, но и словесная формулировка правил поведения [3]. Все это необходимо учитывать педагогу при организации образовательного процесса в инклюзивной среде.

Принципы инклюзивного образования гласят, что каждый человек нуждается в социальном взаимодействии, общении; каждый имеет право на общение и должен быть услышанным. Умение ребенка выражать свои мысли, желания, выполнять инструкции взрослого, конструировать свое поведение позволяют ему комфортно жить в социуме. Именно благодаря коммуникации ребенок познает взрослых, сверстников и самого себя. Коммуникативные возможности позволяют ребенку с ОВЗ распознавать различные ситуации общения, понимать состояние окружающих людей в различных ситуациях и, исходя из этого, адекватно выстраивать свое поведение.

Одна из задач инклюзии как модели обучения состоит в том, чтобы ребенок с ОВЗ, находясь в массовой школе, мог не только усвоить образовательную программу, а, что самое важное, – уметь взаимодействовать с коллективом. Большим успехом для ребенка с ОВЗ будет то, что он, используя коммуникативные речевые возможности, сможет обратиться к учителю, тьютеру или же однокласснику с просьбой, задать интересующий его вопрос. Когда ребенок преодолет барьер стеснения, неудобства и даже страха выразить свои мысли, он постепенно сможет исполнять ту или иную роль в игровой деятельности или даже становиться ее инициатором. Выполняя просьбы или поручения, обучающийся с ОВЗ пробует взять на себя роль помощника учителя, старшего дежурного. Принимая участие в совместных исследованиях с одноклассниками, он вовлекается в решение поставленных задач, подведение итогов, формулирование выводов. Такие совместные мероприятия являются хорошим подспорьем для формирования навыков и умений адекватной интеракции с коллективом сверстников.

Овладение речью – это не только средство общения с окружающими, но и средство управления собственным поведением. При развитии регулирующей и коммуникативной функции речи ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет формулировать цель своих действий, а затем планировать поэтапность их реализации, соотносить содержание и цели деятельности. Необходимо добиваться того, чтобы выполняя свои действия, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, сопровождал свою деятельность словами, что становится необходимым условием пребывания ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде.

Выводы. Таким образом, сформированность коммуникативной и регулирующей функций речи у ребенка с ограниченными возможностями здоровья способствует успешной социализации, развивает навыки адекватного взаимодействия с окружающими. Создание образовательных и реабилитационных средств и условий, направленных на развитие коммуникативной и регулирующей функции речи можно отнести к «особым образовательным потребностям» детей с ОВЗ, удовлетворение которых в значительной степени позволит улучшить их жизненную и учебную ситуации.

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные особенности развития коммуникативной и регулирующей функций речи. Раскрыто значение развития данных функций в обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативная функция речи, регулирующая функция речи, ребенок с ОВЗ, инклюзивное образование.

Annotation. In this article the main features are development of communicative and regulating functions of speech. Significance of the development of these functions in the education of a child with disabilities in the context of inclusive education is revealed.

Keywords: the development of speech, communicative function of speech, the regulatory function of speech, the child with disabilities, inclusive education.

Литература:

1. Воронич, Е. А. Особенности развития речи в условиях инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. № 4 (57). – С.131-134
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2004. – 654 с.
3. Гордеева, Т.Г. Регулирующая функция речи и произвольного поведения у детей // Молодой ученый. – 2013. № 8. – С. 391-393.
4. Глухов, В.Г. Основы психолингвистики: уч.пособие для студ. пед.вуз. / В.П. Глухов. – М.: АСТ Астрель, 2005. – 351 с.
5. Лубовский, В. И. Специальная психология: уч.пособие для студ.высш.пед.уч.заведений / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
6. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб.для вуз. / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
7. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: уч.пособ.для студ.ср.пед.уч.заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: «Академия», 2001. – 336 с.

УДК: 3.37.376.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова Ольга Николаевна

кандидат биологических наук,

доцент кафедры МБООС ФГБОУ ВО ЯГПУ им.К.Д.Ушинского

Иерусалимцева Ольга Васильевна

старший преподаватель

кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности

ГАУДПО ЯО «Институт развития образования»

г.Ярославль

Постановка проблемы. Первая школа воспитания растущего человека – это семья, все человеческие тропы начинаются именно в семье, именно она является первой социальной общностью, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. В семье он приобретает первоначальный опыт общения. Семья – это целый мир для ребенка, здесь он учится любить, терпеть, радоваться, сочувствовать, у него возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, появляются любопытство, любознательность, познавательная активность и многие другие личностные качества. В настоящее время семье как социальному институту уделяется большое внимание. Большинство специалистов рассматривают семью как структуру, обладающую значительным реабилитационным потенциалом, существенная доля которого до настоящего времени в специальной психологии была не востребована.

Целью статьи является предоставление практического опыта оптимизации внутрисемейной атмосферы и гармонизации родительско-детских и детско-родительских отношений, решив проблему дифференциальной и адресной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. Анализ теоретических источников позволил сделать вывод, что семья сильна, прежде всего, своими эмоциональными, интимными отношениями, которые наиболее доступны для маленького ребенка. Здесь он обучается жить подлинно социальной жизнью, общей с другими людьми: делить горе и радость, сострадать, ощущать единство с родными людьми. В то же время эмоциональная холодность в семье самым неблагоприятным образом сказывается на психическом развитии ребенка и прежде всего на его творческих способностях, на эффективности обучения, общении.

Как воспитать здорового ребенка, гармонично сочетающего в себе физический и психологический аспекты? Как наладить контакт с детьми? Как реагировать на капризы и непослушание малыша? Чем занять дошкольника в свободное время, в какие игры с ним играть?

Анализируя эти и множество других вопросов, с которыми родители обращаются к воспитателю, педагогу-психологу, дефектологу и другим специалистам дошкольного учреждения, можно сделать вывод о том, что родителям нужна методическая помощь, начальные знания о психофизических особенностях малыша, о методах и приемах взаимодействия с ними.

Таким образом, по-нашему мнению только через оптимизацию внутрисемейной атмосферы и гармонизацию родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку. Одной из эффективных форм помощи семье может стать организация в дошкольном учреждении родительского клуба, где родители, общаясь друг с другом и специалистами, смогли бы получить ответы на возникающие у них вопросы, совместно преодолеть трудности, возникающие при воспитании детей.

Актуальность данной работы связана с тем, что многие родители осознают недостатки воспитания своих детей, но зачастую им не хватает элементарных знаний по педагогике, психологии, медицине, чтобы решить возникающие проблемы. В связи с этим представляется потребность в психологическом сопровождении родителей детей раннего возраста, которое является важным направлением в системе психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями. Психологическое сопровождение должно осуществляться в следующих направлениях: диагностика, консультирование, просвещение, профилактика, коррекция.

Цель работы клуба: Сохранение психологического и физического здоровья детей и родителей, оптимизация внутрисемейной атмосферы и гармонизация родительско-детских и детско-родительских отношений, основанных на взаимопонимании, поддержке и уважении друг друга.

Основные задачи работы клуба:

1. Повысить психологическую компетентность родителей, а именно овладение теоретическими и практическими навыками и умениями эффективного взаимодействия с детьми;
2. Сформировать умения родителей играть и общаться со своим ребенком;
3. Сформировать адекватные модели воспитания, а именно определять оптимальные пути взаимодействия с ним, и оценивания ребенка (уровень развития, достижения, проблемы и пр.);
4. Наладить взаимодействие между родителями, между специалистами детского сада и родителями;

5. Сформировать умения активного участия родителей в воспитательно-образовательном процессе;

6. Нейтрализовать переживания родителей и направить их деятельность на реальную помощь ребенку, а также снять чувство тревоги, страхов родителей и комплекса вины у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;

7. Сформировать толерантные установки на восприятие детей с отклонениями в развитии у родителей здоровых детей;

8. Повысить личностную самооценку родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.

Организационно-методические рекомендации по реализации работы клуба для родителей. Клуб для родителей предназначен для работы с родителями нормативно здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа клуба проходит в разных формах – это игры, упражнения, мини-беседы, лекции, семинары, консультации, вечера вопросов и ответов, телефон доверия, тренинги, релаксационные и динамические паузы. Эти формы работы важны, эффективны и интересны, но наибольшего эффекта можно достичь при их комплексном использовании. Комплекс заседаний, составленный из игр и упражнений, разработанных отечественными и зарубежными психологами, педагогами-новаторами, а также авторских разработок.

Форма проведения: групповая, оптимальное количество участников 8-12 человек. Продолжительность одного заседания – 1,5- 2 часа.

Объем программы: 10 заседаний при частоте встреч – 2 раза в месяц.

Этапы реализации работы клуба:

1 этап – планирование. Включает в себя информирование родителей об организации Клуба для родителей (выступление психолога на родительских собраниях, стендовая информация, пригласительные буклеты)

2 этап – организация. На этом этапе производится формирование групп (8-12 чел.), информирование родителей о запланированных заседаниях, выявление запросов родителей, планирование работы клуба с учетом запросов родителей, информирование воспитателей о предстоящей работе клуба.

3 этап – реализация. Включает в себя проведение заседаний клуба для родителей, нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

4 этап – анализ. Включает в себя подведение итогов работы клуба, а также результативность и эффективность работы.

Структура и содержание заседаний. Заседание состоит из трех частей и строится достаточно гибко. Заседания проводит педагог-психолог или специалист, способный работать в личностной парадигме, с установкой на творчество, знающий возрастную, педагогическую, семейную психологию.

Часть 1. Вводная. Включает в себя «Приветствие», игры-разминки коллективные упражнения на сплочение, взаимодействие; спонтанные игры, «Игры с именами» и т.д. Каждое следующее занятие начинается с рефлексии, где родители делятся впечатлениями об изменениях, произошедших в их семьях, во взаимоотношениях с детьми. Целью вводной части является создание благоприятного эмоционального фона в группе, сплочение группы.

Часть 2. Основная. Включает в себя игры, упражнения, способствующие формированию переосмыслению жизненных позиций и мировоззренческих установок родителей нормативно развивающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью основной части является формирование оптимизации внутрисемейной атмосферы и гармонизации родительско-детских и детско-родительских отношений.

Часть 3. Заключительная. Включает в себя «Прощание» – финальное упражнение. Проводится чаепитие участников заседания. Целью заключительной части является формирование доверительного отношения и мотивации на дальнейшую совместную работу в группе у родителей нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Критерии эффективности. Проводится психологическое изучение семей, прошедших и не прошедших курс заседаний клуба для родителей «Мы и малыши» в начале и в конце учебного года. Результаты сравниваются и делается вывод о эффективности работы клуба.

Эффективность психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования, подтверждается тем, что родители, прошедшие курс заседаний, обретают в себе, несмотря на огромные психологические трудности, новый творческий потенциал и направляют его на взаимодействие со своим ребенком. Личностный рост родителей детей проявляется в оптимизации их психологического состояния, стремлении правильно понимать проблемы своего ребенка и свои собственные, в умении проявлять терпимость, выдержанность и такт, а если того требуют обстоятельства, и решительность.

Успех деятельности клуба для родителей определяется не только тем, что все больше родителей хотят принимать участие в тренингах, но и обратной связью с ними. Это проявляется и в заявках-предложениях родителей, какие проблемы следует обсудить, и в совместном анализе результатов «проигранных» в тренингах вопросов.

Выводы. Актуальностью проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья является потребность детей в любви, тепле, ласке, внимании и заботе со стороны близкого взрослого, но в современном социально-экономическом строе

нашего государства возникает необходимость у взрослого населения поиска дополнительного заработка, в связи с этим происходит сокращение свободного времени, перегрузки на работе, что приводит к ухудшению физического и психического состояния родителей, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам, проявлениям жестокости, дисгармоничных детско-родительских отношений, соответственно наносится ущерб физическому и психологическому здоровью ребенка, его благополучию.

Аннотация. В данной статье предложен практический опыт работы с родителями нормативно здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении. Авторы предлагают конкретные рекомендации по реализации психолого-педагогического сопровождения родителей в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители нормативно развивающихся детей, клуб для родителей.

Annotation. In this article we propose a practical experience with regulatory healthy parents and children with disabilities in preschool educational institution. The authors offer specific recommendations for the implementation of psychological and pedagogical support of parents in the framework of inclusive education.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support of parents, children with disabilities, parents of developing children, club for parents.

Литература:

1. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии. – СПб: Речь, ТЦ «Сфера», 2011. – 400с.
2. Канккунен А. Научитесь понимать меня: Руководство для родителей и педагогов / Пер. с англ. Л.А.Чистович. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005. – 64с.
3. Лютова Е.К. Проблемы маленького ребенка/Е.К.Лютова, Г.Б.Монина. – СПб: Речь, 2002. - 181с.
4. Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Г.Б.Монина, Е.К.Лютова. – СПб.: Речь, 2011. – 190с.
5. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. – 192с.
6. Ткачева В.В. Гармонизация внутрисемейных отношений: папа, мама, я – дружная семья: практикум по формированию адекватных внутрисемейных отношений / В.В.Ткачева.- М.: Гном и Д, 2000. – 160с.

УДК 159.91

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Сухарев Дмитрий Игоревич

студент 3 курса, направления подготовки «Психология», бакалавр
ФГБОУИ ВО «Московский государственный
гуманитарно-экономический университет»
г. Москва

Научный руководитель: Котовская Светлана Владимировна
кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУИ ВО «Московский государственный
гуманитарно-экономический университет»
г. Москва

Постановка проблемы. Проблема формирования жизненных ценностей освещена в зарубежной и отечественной литературе (М. Рокич, И. Шварц, Н.Ф. Добрынин, А.И. Донцов) [4], но важно отметить, что его конкретный аспект – особенности мотивационно-ценностной структуры у лиц с ОВЗ - изучен в меньшей степени, в силу того, что до появления системы инклюзивного образования данная группа была мало доступна исследователю.

Стоит отметить, что именно сформировавшаяся в процессе социализации, система ценностей определяет особенности отношения личности к различным аспектам жизни, в том числе и здоровью. Поэтому данный аспект является особенно актуальным в процессе становления лиц с ограниченными возможностями здоровья в среде инклюзивного образования.

Цель работы – выявить особенности динамики жизненных ценностей у лиц с ОВЗ и здоровых студентов. В качестве ведущих задач нашего исследования выступили следующие: изучить изменения мотивационно-ценностной структуры студентов в процессе обучения в вузе на протяжении одного года; проанализировать особенности ценностной составляющей личности в зависимости от состояния здоровья респондентов; провести анализ особенностей мотивации лиц с ОВЗ и без ОВЗ.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: анализ и

обобщение научных, методических и прикладных исследований по рассматриваемой проблеме; тестирование с использованием морфологического теста жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (МТЖЦ); количественный метод анализа и интерпретации полученных результатов; авторская анкета, направленная на изучение пола, возраста, наличия ограничений в здоровье.

Морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова включает 14 шкал, сгруппированных в 2 блока – непосредственно жизненные ценности (8 шкал) и жизненные сферы (6 шкал) [5].

В данной работе мы исследуем только терминальные ценности, такие как: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж, высокое материальное положение, достижения, сохранение собственной индивидуальности. В.Ф. Сопов рассматривает ценности как отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного имеющего жизненную важность.

Все ценности по-разному реализуются в жизненных сферах. Жизненная сфера - это социальная сфера, в которой осуществляется деятельность человека. Перечень жизненных сфер включает сферы: профессиональной жизни, образования, семейной жизни, общественной активности, увлечений, физической активности.

Исследование проводилось в Московском государственном гуманитарно-экономическом университете. Для реализации целей и задач исследования группы были поделены: в динамике исследование проводилось в течение года: 30 – первичное исследование, 30 – последующее; по состоянию здоровью: 15 из них – студенты с ОВЗ, 15 – студенты без ОВЗ.

Статистическая обработка данных проведена с SPSS 23.0.0.0, результаты представлены в виде медианы 25, 75 перцентеля. Для выявления особенностей двух связанных выборок использовался непараметрический критерий Уилкоксона. Статистически значимыми ($p \leq 0,05$) различия в динамике мотивационно-ценностной сферы студентов в течение года проявляются в сфере социальных контактов, материальном положении и сохранении собственной индивидуальности.

Изложение основного материала исследования. Анализируя результаты изучения мотивационно-ценностной структуры личности было установлено, что наиболее значимой жизненной сферой для студентов МГЭУ является сфера социальных контактов, в которой юноши и девушки познают свои индивидуальные особенности, постоянно развивают личностные характеристики, независимость и неповторимость, могут выражать собственное мнение, взгляды, убеждения, и которая для них является источником материального благополучия (рис. 1). Студенты активно готовы вовлекаться в общественно-политическую жизнь, выражать и отстаивать свои убеждения. Ребята стараются попробовать свои силы в различных видах деятельности, где необходима активность и появляется возможность заняться чем-то редким или уникальным.

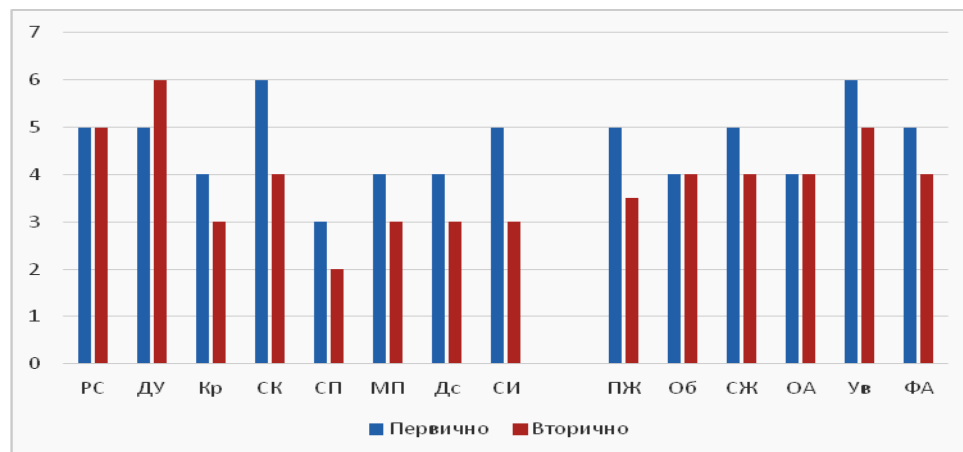


Рис. 1. Динамика мотивационно-ценностной структуры личности студентов МГЭУ.

Отдельно следует отметить, что в процессе получения образования значимость социальных контактов снижается, но остается одной из ведущих со сферами развитие себя и духовное удовлетворение. Развитие собственной личности, значимость общественной активности и образования в динамике остаются предпочитаемыми и ведущими (рис. 1).

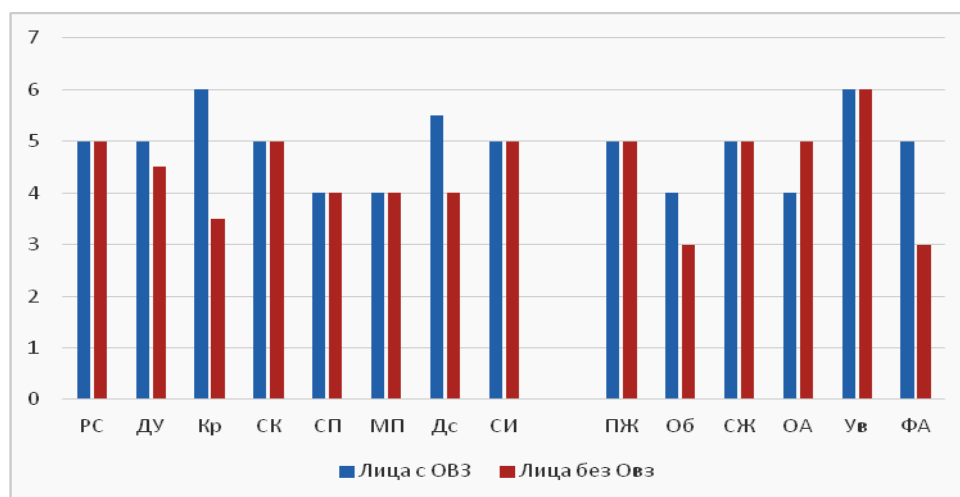


Рис. 2. Сравнительный анализ первичной мотивационно-ценностной структуры личности студентов с ОВЗ и без ОВЗ.

Изначально лица с ОВЗ оценивают себя как более креативных, более высоко оценивают свои достижения, ведь сам процесс получения высшего образования уже является для них достижением, в то время как лица без ОВЗ больше стремятся развивать себя, отстаивают свою собственную индивидуальность, проявляя ее в активных социальных контактах (рис. 2).

Направленность по сферам жизни имеют сходную тенденцию, но лица с ОВЗ более склонны проявлять себя в сфере физической активности, компенсируя депривированную потребность, в то время как здоровые более общественно активны, они готовы реализовывать себя в различных сферах, но прежде всего на данном этапе они могут реализовать себя именно через волонтерство.

Можно сказать, о том, что на лиц с ОВЗ инклюзивная среда оказывает позитивное влияние, потому что у них есть конкретные цели, им хочется создавать что-то новое и в целом удовлетворены тем, что происходит с ними. В то время как лица без ОВЗ более склонны к общественной деятельности в которой они, совершенствуют себя как личность, отстаивают свою собственную точку зрения и также получают удовольствие от происходящего.

При повторном изучении мотивационно-ценностной сферы студенты без ОВЗ имеют сходную размерность с лицами с ОВЗ по жизненным ценностям и по жизненным сферам.

В динамике духовная удовлетворенность как у лиц с ОВЗ, так и у лиц без ОВЗ сохраняется примерно на одном уровне, причем сфера увлечений также у обоих выражена довольно ярко, на данный момент ребята реализуются через свои увлечения, пока еще не видят себя в профессии.

Лица с ОВЗ более креативны, проявляют интерес к физической активности, для них остается значимой сфера семейной жизни, а для лиц без ОВЗ в динамике возрастает значимость достижений, теперь они не только развиваются внутренне, но и ставят конкретные цели.

Выводы. В результате исследования нами было установлено, что наблюдаемая у лиц без ОВЗ мотивационная направленность, наряду с гипертимностью и стеничностью, как возрастными характеристиками, может использоваться с одной стороны, государством для развития политической культуры, культуры выражения собственного мнения и участия в политической жизни страны, а с другой – юноши и девушки с легкостью могут быть вовлечены в различные радикальные движения в том числе и экстремистского толка. В динамике и у испытуемых проявляется сужение круга социальных контактов, появляется стремление не выделяться в своих общественно-политических взглядах от мнения большинства, формируется позиция быть как все и акцент общественно-политической деятельности на восстановлении справедливости и занятии волонтерской деятельностью, что свидетельствует об огромном положительном значении образования, в процессе получения которого формируется фундаментальные способности анализировать и использовать информацию.

В процессе обучения лица без ОВЗ становятся более целостными, задумываются о конкретных планах, целях, достижениях, в то время как лица с ОВЗ стремятся привнести в свою деятельность что-то в новое, а также работают над своей физической формой. Помимо этого, в то время, как лица с ОВЗ получают удовлетворение от того, что учатся в высшем учебном заведении и гордятся этим, лица без ОВЗ более негативно оценивают свои достижения. Это может быть объектом дальнейших исследований, но можно предположить, что эта особенность связана с уровнем притязаний.

Аннотация. Данная статья раскрывает такую актуальную проблему как формирование ценностной структуры личности студентов с ограниченными возможностями. В статье отражены результаты исследования ценностных ориентаций у респондентов с ограниченными возможностями, отмечаются перспективы развития, которые могут быть использованы образовательными организациями. Установлено, что при получении высшего образования у студентов формируется активная гражданская позиция, направленность на общественно-политическую и волонтерскую деятельность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ценностные ориентации, жизненные сферы, жизненные ценности, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. This article reveals such an urgent problem as the formation of value of the personality structure of persons with disabilities. The paper contains results of the study of empirical research, analyzes the features values of the spheres of persons with different health condition, and sets development prospects that can be used by any education organization. As a result of inclusive education, they began to have an active civil position, focus on socio-political and volunteer activities.

Keywords: inclusive education, value orientation, life skills education, life values, students with disabilities.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 229 с.
2. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. - М.: Академия, 2009. - 409 с.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. - 279 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
5. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство к применению. Методическое пособие / В.Ф. Сопов., Л.В. Карпушина. - Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002. - 49 с.

УДК: 37.017.924

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК АКТУАЛЬНАЯ ИДЕЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соколова Анжела Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования,
Филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле,
г. Нижний Тагил

Ботова Евгения Александровна,
Черных Елизавета Вячеславовна,
Широкова Ольга Владимировна,
студенты филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле
направления «Психолого-педагогическое образование»,
профиля «Психология и педагогика начального образования»,
г. Нижний Тагил.

Постановка проблемы. Тенденции современного отечественного образования, которые связаны с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу, актуализируют проблему развития инклюзивной культуры младших школьников в условиях инклюзивного образования. Обобщив данные научной психолого-педагогической литературы мы выявили, что инклюзивное образование обладает возможностями для воспитания духовно-нравственных взаимоотношений младших школьников (С. В. Алехина, Т. Бут, М. А. Колокольцева, Е. И. Попова, Н. В. Старовойт).

Минобрнауки РФ издан приказ от 19.12.2014 г. № 1598, которым утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт). Стандарт начал свое действие с 1 сентября 2016 года. В связи с этим, возникает необходимость развития инклюзивной культуры детей начального общего образования. Однако, на сегодняшний момент в практике образования недостаточно разработана методическая основа осуществления данного процесса. В связи с тем, что многие идеи В. А. Сухомлинского являются актуальными в современной практике образования мы считаем, что изучение и анализ его педагогического наследия предоставит нам возможные способы реализации идей развития инклюзивной культуры младших школьников.

Таким образом, противоречие заключается в том, что с одной стороны появляется необходимость развития инклюзивной культуры младших школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а с другой стороны имеются недостатки в методическом обеспечении данного процесса.

Отсюда вытекает проблема, которая выражается в поиске идей для развития инклюзивной культуры младшего школьника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.

Целью статьи является теоретическое обоснование идей для развития инклюзивной культуры младших школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.

Изложение основного материала исследования. Исследовав педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, мы установили, что его идеи являются актуальными в развитии начального общего образования, и на основании данного факта, мы предположили, что его идеи так же могут быть использованы для развития инклюзивной культуры младших школьников.

В книге В. А. Сухомлинский «Верьте в человека» мы выявили четыре основные идеи, которые дают нам ответ на то, как развивать инклюзивную культуру у младших школьников.

Ученые по-разному трактуют понятие «инклюзивная культура».

Вот некоторые из определений:

1) особая философия, в которой инклюзивное образование и ответственность за его реализацию принимаются и разделяются между всеми участниками образовательного процесса;

2) часть общей школьной культуры, которая направлена на то, чтобы обеспечить поддержку ценностей инклюзии, тем самым повышая эффективность процесса инклюзии в целом;

3) уникальный микроклимат доверия, который способствует развитию сотрудничества школы и семьи, который позволяет избежать конфликтные ситуации и наносить потенциальный вред каждому участнику процесса;

4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые изменения адаптированы к потребностям специфики школы и вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получить разнообразную поддержку, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, что позволяет снизить риск возникновения многих противоречий;

5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в которой обеспечивается разнообразие потребностей, принятие, сотрудничество и происходит стимулирование самосовершенствования сообщества педагогов и общества в целом, что обеспечивает достижение высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования.

Колокольцева М.А. выделяет следующие компоненты развития инклюзивной культуры младших школьников: мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческо-волевой [1].

Мотивационный компонент определяется как нравственная направленность отношений – готовность оказать помощь, проявить заботу и стремление к общению со сверстником с особыми образовательными потребностями, развитие нравственных чувств младших школьников на основе взаимовосприятия [2].

Ценностно-смысловой компонент проявляется в способности сопереживать, проявлять чувства эмоционального реагирования на трудности одноклассников, культуре выражения собственных чувств и эмоций, формируются духовно-нравственные отношения к сверстникам в процессе установления деловых и личностных взаимоотношений, осознания нравственных норм и правил [2].

Поведенческо-волевой компонент сигнализирует о степени сформированности нравственного поведения, которое включает умение, навык и привычку, которые проявляются в общении со сверстниками, социально-нравственную активность и устойчивость нравственного поведения в отношениях со сверстниками с особыми образовательными потребностями, формирование нравственных взаимоотношений детей в инклюзивном образовании в процессе действенного проявления нравственного отношения к сверстникам в поведении и поступках [2].

Для формирования перечисленных компонентов инклюзивной культуры младших школьников важно использовать широкий спектр педагогических и психологических ресурсов.

На основе изучения педагогического опыта В. А. Сухомлинского нами были выявлены четыре основные идеи развития инклюзивной культуры детей младшего школьного возраста.

Первая идея В. А. Сухомлинского. «Ребенка воспитуемым делают счастье, радость, жизнерадостное мировосприятие. Гуманность педагогики заключается в умении беречь счастье, радость, на которые ребенок имеет право» [3, с. 5].

В. А. Сухомлинский говорил, что необходимо беречь счастье детей, он задавался вопросом: каким образом ребенок становится счастливым? Ребенок может быть счастлив от банального проявления заботы со стороны сверстников и семьи, а так же тогда когда возникает взаимовосприятие между людьми. Главная задача педагога определяется как поддержание состояния счастья, а так же развитие нравственных чувств младших школьников. Эти критерии находят отражение в мотивационном компоненте инклюзивной культуры.

«Некоторые вопросы детей больно слышать, а уж отвечать на них страшно трудно. В воспитании нет магической силы, которая могла бы делать человека счастливым независимо от тех обстоятельств, в которых он живет, но воспитание обязано беречь это огромное, ни с чем не сравнимое духовное достояние, духовное богатство маленького сердца – радость, счастье. Если в душу ребенка пришло горе, воспитатель должен помнить, что перед нами человек, которому надо дать, прежде всего, мир, покой, снять страдание, смятение, огорчение, а уже потом принести маленькому человеку радость бытия – ту радость, без которой журавли никогда не кажутся голубыми. Если свое маленькое горе ребенок пережил в одиночестве, без сочувствия и сострадания, его сердце может надолго покрыться ледяной корой равнодушия» [3, с. 6].

Сухомлинский говорит о взаимопонимании, умении сопереживать другим людям, помочь преодолеть трудности детям в затруднительных жизненных ситуациях, важно научить детей

взаимовыручке и поддержке, в процессе таких отношений между сверстниками устанавливаются дружеские отношения, а это значит, что они будут помогать друг другу в различных ситуациях. В инклюзивной культуре о взаимопонимании и взаимовыручке говорится в ценностно-смысловом компоненте.

Вторая идея В. А. Сухомлинского. «Воспитуемым ребенок становится, тогда, когда среда, в которой он общается с природой и с людьми в годы детства и отрочества, делает его сердце спокойным, тревожным, хрупким, тонким, легко уязвимым, нежным, отзывчивым, – речь идет о культуре чувств, о высокоразвитой способности видеть человека, находящегося рядом, принимать близко к сердцу его радости и огорчения, тревоги и смятение, чувствовать одиночество как большую беду, которая может постигнуть человека» [3, с. 7].

Среда, окружающая ребенка играет важнейшую роль в формировании чувственного опыта ребенка. Если воспитуемый находится в комфортной обстановке, у него есть друзья, которые его понимают, то ребенок становится по настоящему счастливым. Но если же окружающая среда будет давить на ребенка, если на него будет направлен весь негатив окружения, то у ребенка возникает чувство утраты взаимосвязи с окружающим миром, и он становится несчастным.

«Говоря о хрупкости, тонкости, уязвимости, нежности сердца ребенка, В. А. Сухомлинский имеет ввиду, не слабость и беспомощность, а твердость, стойкость, мужество, способность избрать свою собственную позицию и собственную точку зрения. В этом много раз убеждала его жизнь – подлинная душевная мужество, стойкость, верность принципам немислимы именно без тонкости и хрупкости. Необходимо, чтобы сердца детей были открыты радостям и горестям других людей – в этом одна из важнейших предпосылок к тому, чтобы маленькие люди, переступающие порог класса, стали воспитуемыми. Когда дети начинают жить в коллективе, первое, о чем необходимо позаботиться, чтобы самой большой бедой каждого ребенка стала чужая беда, самой большой радостью и утешением была мысль о том, что он принес радость другому человеку» [3, с. 7].

Третья идея В. А. Сухомлинского. «Человека делает воспитуемым его глубокая вера в другого человека. Прежде, чем для ребенка станет непререкаемой, нерушимой истиной нравственный принцип, правило, норма, он должен, образно говоря, чувствовать свою руку в руке того, кому безгранично доверяет, кем дорожит, кем восхищается и одухотворяется как образцом нравственности. Диву даешься, когда видишь, как воспитатель беспомощно разводит руками, удивляясь: ничего не могу сделать с этим ребенком, никакое средство на него не влияет. А удивляться здесь нечему как раз потому, что рядом с этим непутевым ребенком нет человека, слово которого было бы для него откровением и вместе с тем утверждением истины, поступки которого изумляли бы, восхищали бы его как яркая человеческая красота. Да, в мире нет ничего изумительнее человеческих поступков, потрясающих воображение того, кто еще только-только становится на ноги и открывает мир» [3, с. 9].

В процессе нравственного поведения, включающего умения, навыки и привычки, проявляющиеся в процессе общения со сверстниками с особыми образовательными потребностями возникает формирование нравственных взаимоотношений младших школьников, одними из которых являются взаимопомощь и взаимовыручка. Мы видим, как важна поддержка и со стороны педагога и со стороны сверстников в инклюзивном образовании в процессе действенного проявления нравственного отношения в поведении и поступках.

Четвертая идея В. А. Сухомлинского. «Красота делает человека воспитуемым (если есть три предыдущих условия), т. е. жизнь духовная в мире прекрасного. Этическое воспитание, творение настоящего человека – это призыв быть прекрасным; к этому призыву человек становится восприимчивым и чутким, если его одухотворяет обаятельность этического идеала, привлекательность, так как этический идеал – высшая человеческая красота. Духовной жизнью в мире прекрасного является чувствование, созидание, сохранение красоты в окружающем мире – в природе, в человеческих взаимоотношениях, особенно в духовной сфере. Духовная жизнь в мире прекрасного пробуждает неискоренимую человеческую потребность – потребность быть красивым, стремление долженствовать. Открывая вокруг себя красивое, восторгаясь и изумляясь красивым, маленький ребенок как бы смотрит в зеркало и видит человеческую красоту. Чем раньше он ее почувствовал и чем тоньше изумился ею, тем выше его чувство собственного достоинства.

Творение добра, в сочетании с радостью, является для человека познание себя через познание красоты, которое заключается в цветке, в оттенке найденного на берегу камушка, в маковом разливе утренней зари, в тончайшем звучании слова, в прекрасном человеческом поступке, во всем этом сочетании скрыта могучая сила воспитания, воспитатель, приобретает волшебную способность переворачивать душу, выпрямлять ее, если она согнулась под гнетом горя, несчастья, беды. Власть воспитателя как творца детской радости заключается в умении открыть маленькому человеку дверь в мир прекрасного» [3, с. 11].

Ребенок умеющий чувствовать, это полноценный человек. На протяжении всей жизни человек соприкасается с прекрасным, это и чувства которые испытывает человек в минуты душевного равновесия, и различные виды искусства. Смотря на окружающую красоту ребенок начинает видеть эту красоту в себе, и в людях в целом. И задача педагога направить ребенка на открытие прекрасного в окружающем ребенка мире.

На основе изучения педагогического опыта В. А. Сухомлинского были выявлены четыре основные идеи развития инклюзивной культуры детей младшего школьного возраста, на основе которых

нами были определены четыре основных направления деятельности:

1. Обеспечивать радость, счастье, жизнерадостное мировосприятие.
2. Окружать средой, в которой ребенок сможет общаться с природой и с людьми в годы детства и отрочества, развивать его сердце беспокойным, тревожным, хрупким.
3. Воспитывать веру в другого человека.
4. Окружать ребенка красотой, духовной жизнью в мире прекрасного.

Таким образом, проект реализация идей В. А. Сухомлинского для развития инклюзивной культуры детей в начальном общем образовании в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает осуществление деятельности по четырем направлениям, каждое из которых становится приоритетным в определенном классе.

Реализация каждого направления предполагает три основных этапа:

1. первый этап (мотивационный): развитие мотивации к духовно-нравственным взаимоотношениям, которая предполагает развитие нравственных чувств младших школьников на основе взаимовосприятия.

2. второй этап (формирующий сознание): формирование духовно-нравственных отношений к сверстникам в процессе установления деловых и личностных взаимоотношений, осознания нравственных норм и правил.

3. третий этап (формирующий поведения): формирование нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании в процессе действенного проявления нравственного отношения к сверстникам в поведении и поступках.

Результат реализации проекта предполагает сформированность высокого уровня культуры у детей младшего школьного возраста, который выражается в следующих показателях:

1. сформированность нравственных чувств младших школьников, таких как: доброты, милосердия, добросердечности, товарищества, дружбы, ответственности, чувство долга.

2. сформированность нравственных норм и правил, таких как: старайся делать добро; бойся обидеть человека; люби и прощай людей; поступай так как хотел бы, чтобы они поступали к тебе; познай мир и себя; не обижай слабых; не жадничай; помогай нуждающимся; не предавай.

3. сформированность нравственного поведения и поступков, таких как: умения культуры общения; умение видеть добрые поступки и совершать их; иметь собственную позицию; умение противостоять негативным реакциям в общении; умение оценивать поступки людей.

Выводы. Проанализировав и систематизировав идеи Василия Александровича Сухомлинского, мы пришли к выводу, что еще тогда в XX-м веке, Василий Александрович обозначил основные идеи развития инклюзивной культуры младшего школьника и сегодня в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ идеи В. А., Сухомлинского имеют огромное значение для реализации в практике воспитания младшего школьника.

Аннотация. В статье представлены и охарактеризованы основные идеи педагогического наследия В. А. Сухомлинского, которые являются актуальными для развития начального общего образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивная культура, компоненты развития инклюзивной культуры, педагогическое наследие Василия Александровича Сухомлинского.

Annotation. The article presents and describes the main ideas of the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky, which are relevant for the development of primary General education in the context of the implementation of the Federal state educational standard of primary General education of students with disabilities.

Keywords: inclusive culture, the components of the development of an inclusive culture, the pedagogical legacy of Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky.

Литература:

1. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании: Авт. дисс.... канд. пед. наук / М. А. Колокольцева. – Махачкала, 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-nravstvennykh-vzaimootnoshenii-mladshikh-shkolnikov-v-inklyuzivnom-obrazovanii>

2. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В. Старовойт // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

3. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Свириденко Ирина Анатольевна

Доцент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Криничанская Мария Александровна

магистрант 2 курса
кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь

Постановка проблемы. В настоящее время большая часть детей, имеющих нарушения слуха различной степени (глухие и слабослышащие), обучаются в специальных коррекционных школах, меньшинство – в системе общего образования, однако, наметилась стойкая тенденция к увеличению лиц с нарушением слуха, получающих образование в инклюзивной среде.

Целью статьи является теоретическое обоснование возможности эффективного обучения детей с нарушением слуха в общеобразовательных учреждениях.

Изложение основного материала исследования. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации (ФЗ-273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», ИР-535/07 от 07 июня 2013 г. «О коррекционном и инклюзивном образовании детей») [6].

В Российской Федерации, в частности, в Крыму, дети с нарушением слуха обучаются в учреждениях закрытого типа: в специализированных детских садах и школах с пятидневным пребыванием. В связи с этим контакты глухих и слабослышащих детей с реальным миром чрезвычайно ограничены, а то и вовсе отсутствуют. Социальная изоляция негативно воздействует на психическое и личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Задача системы образования состоит в создании специальных условий, направленных на преодоление и профилактику «вторичных» отклонений, возникших из-за глухоты, что будет способствовать реализации интеллектуального, коммуникативно-личностного, физического развития данной категории лиц. Инклюзивное образование наиболее эффективно решает эту важнейшую социально-образовательную задачу.

«Инклюзивное (включенное) образование – как подчеркивает Н.Н. Малофеев, – понимается нами как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Именно социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» [3, с.1].

В настоящее время опубликовано достаточное количество научных и методических работ, направленных на изучение особенностей инклюзивного обучения неслышащих детей дошкольного и школьного возраста. Это труды И.М. Гилевич, Л.И. Тиграновой, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеева, Э.В. Мироновой, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицыной. Авторы отмечают, что успешность инклюзии в значительной степени определяется фактором времени: чем раньше обнаружено нарушение слуха, тем эффективнее будут усилия специалистов и родителей в преодолении существующих барьеров между ребенком и окружающим его микросоциумом.

Обратимся к определению понятия инклюзивная образовательная среда. Отечественные ученые трактуют образовательную среду как естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение, систему педагогических мер и психологических влияний. В структуре образовательной среды выделяются следующие содержательные компоненты:

1. социальный,
2. материально-технический
3. содержательный компоненты.

Так, нарушение слуха у ребенка создает необходимость специального структурирования образовательной среды с учетом выделенных компонентов [2].

Условием первостепенной важности в инклюзивном образовании ребенка с нарушением слуха становится его психолого-педагогическое сопровождение в процессе общения со слышащими сверстниками. Неотъемлемой частью этой помощи является специальная организация образовательного процесса в классе, которая имеет систематической, постоянной и пролонгированный характер, включает в себя помощь специалистов и родителей, носит особую, коррекционно-развивающую направленность.

Специальные условия для включения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательное учреждение следующие:

1. Соблюдение нормативно-правовой базы;

2. Наличие материально-технических, кадровых и методических ресурсов;

3. Достаточный уровень социально-нравственного потенциала всех участников образовательного процесса [4, с. 72].

Важным условием включения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательную школу является всестороннее использование его компенсаторных возможностей. Компенсированию психофизических нарушений у детей с нарушением слуха способствуют: применение достижений современной медицины и вспомогательных технических средств; комплексная диагностика и интенсивная коррекционно-развивающая работа специалистов, которые сопровождают ребенка с ОВЗ до полной социальной устойчивости в школьной среде; организованное психологами и педагогами систематическое участие родителей в воспитании и обучении своего ребенка; сотрудничество учащихся и педагогов общеобразовательного учреждения по отношению к ребенку, включенному в школьную среду.

Педагогические условия обучения и воспитания детей с нарушениями слуха базируются на общедидактических принципах:

1. Сознательности и активности;
2. Систематичности и последовательности;
3. Наглядности;
4. Доступности;
5. Научности;
6. Прочности;
7. Связи теории с практикой;
8. Индивидуального и дифференцированного подхода;
9. Воспитывающего характера обучения.

С учетом индивидуальных особенностей слабослышащих учащихся, педагоги варьируют наглядные методы обучения, которые призваны обеспечивать объемное, комплексное, многоаспектное восприятие информации, повышающее качество усвоения учебного материала [5, с. 2].

Специфичны в обучении детей с нарушениями слуха методы и приемы, направленные на формирование речи. Проблема формирования и совершенствования всех сторон речи у детей с нарушением слуха является одной из важнейших в инклюзивной практике.

Актуальной является и проблема активизации родителей в части сотрудничества с педагогами, целенаправленное формирование личности родителей как компетентных помощников своим детям в системе инклюзивного образования. Результативность совместной работы зависит от того, насколько точно понимает свою роль каждый из участников образовательного процесса.

При включении детей с нарушениями слуха в общеобразовательное учреждение необходимо помнить, что обязательным условием также является оснащение класса мультимедийной аппаратурой (доска, проектор, компьютер с колонками и выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации (USB накопители, принтер, сканер) и телевизором.

Выводы. Неоднозначность проблемы инклюзивного обучения детей с нарушением слуха связана со сложностью и многоуровневостью реализации самого образовательного процесса. В процессе обучения ребенка с нарушением слуха в инклюзивном пространстве могут возникать всевозможные трудности, зная их спектр и особенности, учитель может предусмотреть их заранее, провести профилактическую работу, привлекая других специалистов и родителей.

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические условия, необходимые для успешного инклюзивного образования детей с нарушением слуха

Ключевые слова: нарушение слуха, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article reveals the issue of the possibility of successful inclusive education of children with hearing impairment.

Keywords: hearing impairment, inclusive education, limited health opportunities, psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Зайцев Д. В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // интернет ресурс информационно-аналитический портал SocPolitika.ru/ режим доступа
2. Кузнецова-Моренко И. Б. Слабослышащие и глухие дети в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.socpolitika.ru>
3. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - №6. - С. 3-10.
4. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
5. Соловьева Т. А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе // Дефектология. - 2005. - №5
6. ФЗ-273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», ИР-535/07 от 07 июня 2013 г. «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»

УДК: 378.8.05

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОМ) ОБРАЗОВАНИИ

Тен Евгения Петровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г Симферополь

Постановка проблемы. Применение информационных технологий в процессе специального (дефектологического) образования позволяет значительно сократить время на формирование и развитие речевых умений, коммуникативных навыков, развитие высших психических функций: внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы. «Под информационными технологиями (теория обработки информации) [information technology] мы понимаем систему методов производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, накопление, хранение, поиск, обработку отображение и выдачу информации. Главная цель внедрения информационных технологий в учебный процесс специального (дефектологического) образования – повышение его качества и эффективности. Применение информационных технологий в учебном процессе делает знания умственно отсталых школьников более прочными и глубокими, повышает их способности к самообучению». Поэтому значимую актуальность приобретает применение в учебном процессе специализированных компьютерных программ, учитывающих общие закономерности и особенности развития детей с умственной недостаточностью. Специализированные компьютерные программы представляют собой единые методические комплексы, поддерживающие коррекционно-образовательный процесс на различных этапах, раскрывающие проблемные моменты в обучении детей и обеспечивающие наиболее оптимальный путь включения данного программного продукта в систему коррекционного обучения умственно отсталых школьников.

Целью статьи является теоретическое обоснование применения информационных технологий в специальном (дефектологическом) образовании.

Специалистами Лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработан пакет специализированных компьютерных программ, поддерживающих развивающее обучение детей с различными нарушениями. «Среди них такие компьютерные программы, как коррекционно-диагностическая среда «Мир за твоим окном» (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова, 1997; О. И. Кукушкина, 1996, 2001), программы «Состав слова (Кроссворд)», «Развивающие игры в среде Лого», «Математика для тех, кому трудно (Решение задач на движение – версии 1, 2. Состав числа)» (И. В. Больших, О. И. Кукушкина, 1995). Успешно используются в специальном (дефектологическом) образовании компьютерные программы построенные на основе методик обучения детей с отклонениями развития, разработанные Л. Н. Ефименковой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастоковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных литературных источников позволил предположить, что с помощью информационных технологий можно существенно повысить мотивацию ребенка с особенностями в развитии к учебной деятельности, научить его самого оценивать свои достижения, осознанно ставить перед собой новые задачи. Для решения вышеперечисленных задач разработан учебный курс для вузов и ИПК «Информационные технологии в специальном образовании»: программа, электронная хрестоматия, специальные компьютерные инструменты обучения разных категорий детей, методическое видеопособие [1].

«Развитие умения строить самостоятельный диалог с компьютерной программой позволит создать у детей с особыми образовательными потребностями первоначальную модель взаимодействия с компьютерной техникой, что необходимо и для будущей трудовой деятельности. Компьютерные технологии обеспечивают большую информационную емкость (что позволяет представить информационную модель в разных контекстах и коммуникативных ситуациях); интенсификацию самостоятельной работы каждого умственно отсталого ученика, в частности у них повышается работоспособность, активизируется познавательная деятельность.

«Поскольку у умственно отсталого школьника хорошо развито непроизвольное внимание, то учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде, вызывает интерес. В этом случае применение информационных технологий становится особенно целесообразным, так как компьютерная программа предоставляет информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание, но и делает его осмысленным и долговременным. Предложена идея создания компьютерной учебной модели звучащего мира для детей с ограниченными возможностями, реализована в программе, позволяющей учить детей слушать, распознавать и осмысливать звучания окружающего мира, вписываться в разные жизненные контексты [2].

Одним из преимуществ компьютерных средств обучения является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды.

В ее рамках школьник с интеллектуальными отклонениями самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца. Особо следует отметить принцип объективной оценки результатов деятельности умственно отсталого школьника, которые представляются визуально на экране в виде мультипликационных образов и символов, исключающих субъективную оценку, ученик видит результаты своей деятельности, что добавляет положительную эмоциональную окраску в программированные занятия.

Компьютерная программа «Мир за твоим окном» – это набор мультимедийных упражнений, которые являются методами (инструментами) обучения. Программа помогает соотносить положительные сдвиги в развитии ребенка при компьютерном обучении. В программе раскрыт смысл использования «информационно-компьютерных технологий в специальном (коррекционной) педагогике, их уникальные возможности для решения развивающих и коррекционных задач обучения разных категорий детей».[3].

В компьютерной программе «Мир за твоим окном» объектом действий является «окно», которое можно открывать и закрывать; градусник, на котором можно увидеть температуру воздуха за окном или смоделировать ее самому; календарь, который можно перелистать по временам года, месяцам, дням. Компьютерная комната в данной программе – это учебная модель, в которой можно действовать и экспериментировать. В упражнении «Любой день года: что за окном» умственно отсталому школьнику понадобится установить на градуснике температуру, ориентируясь на пейзаж за окном и зная дату календаря. В упражнении «Подходит – не подходит» потребуется подобрать пейзаж за окном к дате календаря и температуре воздуха. В упражнении «Когда это бывает» – школьникам следует подбирать дату и температуру воздуха к пейзажу за окном.

«В 1987-1989 годах корпорация IBM представила вниманию профессиональных логопедов США настольную систему «Видимая речь» на базе персонального компьютера для формирования и коррекции фонетической стороны речи. В России освоение этой компьютерной программы началось в 90-х годах XX века. В 1991 году в Институте коррекционной педагогики РАО была русифицирована первая версия системы «Видимая речь».

Авторы программы предложили новый подход к визуализации основных акустических компонентов речи, создав достаточно информативные даже для маленьких детей графические образы с элементами мультипликации.

Следует отметить, что на экране монитора стало возможным визуализировать наиболее полный перечень базовых компонентов звучащей речи такие как фонационное дыхание, речевое дыхание, можно проследить за голосообразованием, определить наличие или отсутствие голоса, длительность фонации, интенсивность голоса и его частотный диапазон, фонетическое оформление речи.

В программе предусмотрена визуализация слоговой структуры слова. С ее помощью на экране компьютера в доступных для детей образах отображается процесс коррекции и формирования таких просодических компонентов речи, как голосовые модуляции, выделение словесного и логического ударения.

«Одной из российских компьютерных разработок в области технической поддержки процесса формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей является созданный в 1994 году программно-аппаратный комплекс «Дельфа-130» (г. Москва). Данная программа представлена как сурдо-логопедический тренажер для речевой реабилитации инвалидов по слуху и предназначена для формирования речи у глухих и слабослышащих школьников, а также для коррекции произношения у умственно отсталых детей. «Дельфа-130» является программно-аппаратным комплексом, так как использует нестандартное устройство обработки звука в виде дополнительного преобразователя, заменяющего современные звуковые карты и работает в операционной системе DOS. Технически визуализация звучащей речи в данном комплексе достигается при помощи улавливания звуков микрофоном, преобразования их в дополнительном устройстве, передаче сигнала на процессор и дальнейшем отображении компонентов звучащей речи на экране компьютера в виде информативных образов с элементами анимации. Отображение сохраняется на экране монитора в течение некоторого времени, необходимого для анализа проведенной деятельности».

Следует отметить, что компьютер всегда считался наглядным средством обучения, но при работе с программно-аппаратным комплексом «Дельфа-130», мы столкнулись с феноменом зарождения методов и методических приемов обучения, которые оформлены в виде модулей в компьютерных программах. Ознакомимся с наиболее значимыми методическими приемами-модулями обучения умственно отсталых детей. Методический прием-модуль «Наличие звука» – позволяет измерить длительность речевого выдоха, знакомит умственно отсталого школьника с принципом работы программы Дельфа-130». При помощи анимационной заставки отражается любая речевая активность в микрофон. которую можно измерить, зафиксировать в виде трансформаций и изменений количества объектов: разноцветных шаров, зажженных окон, калейдоскопических изменений. Таким образом можно измерить длину речевого выдоха, отследить слоговую структуру слова. Методический прием-модуль «Громкость» контролирует и отрабатывает громкость речевой активности. Чем громче речевая активность умственно отсталого школьника, тем больше радуга на экране. Заданный образец громкости можно визуально зафиксировать на экране в виде эталона и построить упражнение по принципу достижения необходимого предела громкости. Методический прием-модуль “Высотные упражнения” позволяет организовать вокальные упражнения, развивающие связочный аппарат,

упражнения в координации модуляций голоса. В модуле выстраиваются игровые упражнения, в которых необходимо провести анимационный объект, из левой части экрана в правую, используя при этом вокальные характеристики голоса. По ходу движения необходимо собирать мишени и огибать препятствия, которые можно расставлять произвольно, тем самым, усложняя или упрощая задание. Модуль эффективен при работе с речевыми нарушениями по типу ринолалии, фоноастениях, нарушениях функций связочного аппарата.

«Информационные технологии обучения нашли свое применение и при коррекции произносительной стороны речи у детей с заиканием. С этой целью была создана специализированная компьютерная программа развития речи при заикании «Демосфен». Работа с системой «Демосфен» направлена на выработку визуально-кинестетических и визуально-аудиальных условно-рефлекторных связей в центральной нервной системе, позволяющих сознательно контролировать темп, ритм и эмоционально-интонационную окраску речи в ситуациях общения. Визуализация речевых компонентов в данной программе производится в виде открывающихся в процессе речи картинок, анимационного движения автомобиля, аудиограммы.»

Для работы с умственно отсталыми школьниками представляет большой интерес специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры».[4]. Данная программа предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей младшего школьного возраста. Логопедическая коррекционная программа «Игры для Тигры» способствует формированию, коррекции и развитию: длительности и силы речевого выдоха, громкости (интенсивности) и тембра голоса, темпо-ритмической организации речи, интонационной выразительности речи, звукового анализа и синтеза, лексических связей слова, грамматического значения слова.

«Программа позволяет работать над формированием, развитием и коррекцией следующих характеристик: «звукотворение, просодические компоненты устной речи: фонематический слух и восприятие, лексические и грамматические средства языка, коммуникативные навыки, артикуляционная моторика, обратные речевые кинестезии, мелкая моторика пальцев рук (работа с манипулятором – мышь, клавиатурой), слуховое и зрительное восприятие, внимание, вербальная и зрительная память, воля и мотивация, словесно-логическое мышление».

Рассмотрим некоторые методические приемы работы с данной программой: упражнения блока «Просодика» направлены на коррекцию следующих просодических характеристик речи: длительность и сила речевого выдоха, громкость и тембр голоса, темпо-ритмичность, интонационная выразительность, четкость и разборчивость речи.

Принцип работы этого блока «основывается на интерактивном общении ребенка и компьютера с использованием микрофона. При этом речевая активность фиксируется микрофоном и представляется на экране компьютера в виде визуальных анимационных картинок».

Методические приемы: «плавный, длительный или короткий вдох, резкий выдох, упражнения на определение дыхания позволяют отрабатывать и отслеживать момент включения речевой активности, а так же измерить силу и длительность речевого выдоха и голоса (в относительных единицах и в секундах соответственно)используются при выполнении модуля «Дыхание».

Следует отметить, что компьютер предоставляет широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения заданий и контроль за деятельностью. Использование компьютерных программ «Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Дельфа-130», «Игры для Тигры» при подготовке магистров по программе: «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями», направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование позволяет подготовить магистров к использованию новых методов и методических приемов, связанных с информационными технологиями, избавляет будущего педагога-дефектолога от тяжелой рутинной работы по изготовлению дидактических и наглядных пособий при подготовке к практическим занятиям по дисциплине «Инновационные технологии и системы деятельности профессионального образования». На практических занятиях по данной дисциплине магистры работают над такими темами, как «Возможности использования электронной почты, веб-сайтов, видеоконференцсвязи в семейном воспитании детей с отклонениями в развитии»; «Основные свойства информационных технологий»; «Основные коррекционные задачи использования программно-аппаратного комплекса «Дельфа-130»; «Возможности использования Интернет-ресурсов в работе с родителями детей с отклонениями в развитии»; «Цели и задачи использования программно-аппаратного комплекса «Видимая речь»; «Методика использования программно-аппаратного комплекса «Дельфа-142»;

«Кабинет биологической обратной связи логотерапевтический и его применение в специальном (коррекционном) образовании»; «Гигиенические требования к использованию информационных технологий в работе с детьми с нарушениями в развитии».

В процессе работы над информационными технологиями магистры приобретают знания о теоретических и методических аспектах изучения и образования детей с отклонениями в развитии с использованием информационных технологий; усваивают основные информационные технологии, используемые в коррекционно-развивающей среде; знакомятся с основами безопасной организации работы с компьютером и принципами организации коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии с использованием компьютерных технологий.

Использование информационных технологий позволяет магистрам осуществлять индиви-

дуальный подход. Как отмечает Воронкова В.В., индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. В специальной (коррекционной) школе учитель для изучения учащихся имеет возможность получить данные клинического и психологического обследования каждого ученика класса и дополнять их педагогическими наблюдениями.[5]. Конкретному умственно отсталому школьнику всегда можно предложить именно то, что в данный момент соответствует его возможностям и задачам обучения; изменять меру трудности, характер задания, адекватные возможностям “особого” ребенка; формировать у умственно отсталого школьника мотивацию к выполнению коррекционных заданий, навыки самоконтроля и регуляции деятельности.

В результате использования информационных технологий магистры приобретают умения анализировать компьютерные программы, применяемые в работе с детьми с нормальным развитием; проводить обследование детей с нарушениями в развитии с помощью информационных технологий и определять уровень психического и речевого развития; планировать и организовывать коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями в развитии с применением информационных технологий; разрабатывать инновационные технологии для изучения, воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Также формируются у магистров стойкие навыки логической культуры мышления, способы анализа и синтеза информации, методы и методические приемы работы с информацией в глобальных компьютерных сетях; использование персонального компьютера для работы с дистанционными технологиями в специальном образовании.

Выводы. Таким образом, в процессе занятий с применением компьютера дети с умственной отсталостью учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, умственно отсталый школьник стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Использование компьютерных средств обучения помогает развивать у умственно отсталых детей такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщает их к сопереживанию, помощи герою компьютерных программ.

Аннотация. В статье рассматриваются специализированные компьютерные программы представляющие собой единые методические комплексы, поддерживающие коррекционно-образовательный процесс на различных этапах обучения умственно отсталых детей, раскрывающие проблемные моменты в обучении и обеспечивающие наиболее оптимальный путь включения данного программного продукта в систему коррекционного обучения умственно отсталых школьников. Целью статьи является теоретическое обоснование применения информационных технологий в специальном (дефектологическом) образовании. В процессе занятий с применением компьютера дети с умственной отсталостью учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных методов и приемов. Решая заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, умственно отсталый школьник стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели.

Ключевые слова: компьютерные программы, информационные технологии, умственная отсталость, модули, логическое мышление, пространственная ориентировки, двигательная и эмоционально-волевая сфера

Annotation. The article deals with specialized computer programs that represent single methodological complexes supporting the correctional and educational process at various stages of training mentally retarded children, revealing the problematic moments in training and providing the most optimal way of including this software product in the system of correctional education for mentally retarded schoolboys. The aim of the article is theoretical substantiation of application of information technologies in special (defectologists education). in the process of using a computer, children with mental retardation learn to overcome difficulties, control their activities, evaluate results. Due to this, training in goal-setting, planning and control becomes effective through a combination of different methods and techniques. Solving the problem situation posed by the computer program, the mentally retarded schoolboy strives to achieve positive results, subordinates his actions to the set goal.

Key words: computer programs, information technologies, mental retardation, modules, logical thinking, spatial orientations, motor and emotional-volitional sphere

Литература:

1. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании [Текст]: программа спецкурса / О.И. Кукушкина. – М.: Изд-во УРАО, 2003. - 32 с
2. Королевская, Т.К. Учимся слушать и слышать: компьютерная программа «Звучащий мир» / Т.К. Королевская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2010 - №5. - С. 33-42
3. Кукушкина, О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Кукушкина Ольга Ильинична. - М., 2005. - 58 с.

4. Лизунова, Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры» (компьютерная программа. /Л.Р. Лизунова. - 2004. - Госкоорцентр, ОФАП, номер государственной регистрации1. : 50200702276. – г. Москва, 2007

5. Воронкова В.В. Дифференцированный подход и коррекционно-развивающее обучение русскому языку умственно отсталых школьников I - IV классов. Автореф. дис. на соискание уч. степ. Доктора пед. наук., - М., МПГУ, 2001г.

УДК 159.922.761

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Фурмузал Яна Олеговна

магистр 2 года обучения, направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
кафедры социально-педагогических технологий и
педагогике девиантного поведения
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского в г. Ялте

Постановка проблемы. По результатам фундаментальных исследований здоровье населения России находится в критическом состоянии, особенно состояние детей, наблюдается тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня современное российское образование формирует определенный уровень толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья. Создаются специальные коррекционные и реабилитационные учреждения, центры социальной помощи семье и ребенку с ОВЗ. На сегодняшний день остро стоит проблема доступности разнообразных учреждений для детей с ОВЗ, которые в основном не приспособлены для того, чтобы дети смогли нормально адаптироваться в обществе. Поэтому остро стоит проблема изучения психологических особенностей для того, чтобы правильно построить доступность для детей.

Именно из-за этого возникает необходимость изучения психологических особенностей детей с ОВЗ, для того, чтобы построить успешный образовательный процесс младших школьников.

Целью статьи является изучение психологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. На современном этапе развития общества наблюдается тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, вследствие, этого увеличилось количество детей с ОВЗ. На такое ухудшения влияют ряд факторов – это и состояние окружающие среды, и экономическое положение страны, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья, которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Понятия «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется каким-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность.

Современный взгляд на процесс развития психики сложился в трудах отечественных психологов Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева. в своих исследованиях ученые опирались на теоретические и экспериментальные исследования, они установили, то психологические особенности человека, в отличии от развития психики животных, имеют свои специфические особенности и условия развития. Также они говорят, что психика ребенка возникает и начинает играть ведущую роль особая форма опыта – социальный опыт, которые воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который они получаю на протяжении всей жизни.

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмеченная тенденция социально обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономическое положение в обществе, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении. В соответствии с разными подходами к изучению данного понятия выделяют разные классификации.

Наиболее распространенными основаниями для классификации являются следующие признаки – причины нарушений, виды нарушений с последующей конкретизацией их характера и последствия нарушений, которые развиваются в дальнейшей жизни.

Так, например в классификации А.Р.Маллера в основе, которой лежит характер нарушения и выделяют следующие категории лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;

- незрячие;
- слабовидящие;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- лица с нарушениями интеллекта;
- лица с задержкой психического развития;
- лица с тяжелыми нарушениями речи;
- лица со сложными недостатками развития.

Таким образом, диапазон различий в развитии детей с ОВЗ достаточно велик, что позволяет эффективно изучить особенности детей с ОВЗ и тем самым получить положительный результат в ходе коррекционно-реабилитационной работы.

Под влиянием новых ценностных ориентаций общества и государства, а также в связи с переходом системы специального образования на качественно новый этап развития, возникла необходимость переосмыслить соотношение образовательных достижений ребенка и достижений в области социальной компетенции, переосмысления роли и места личностного, социального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии, возникает немало проблем, связанных с влиянием на развивающуюся личность огромного количества внешних и внутренних факторов. Чтобы эффективно управлять этим процессом, надо знать их специфику, положительные и негативные стороны, предвидеть результаты воздействия и своевременно вносить коррективы..[4, с.125]

Знания основных особенностей психики ребенка позволяет на практике реализовать основные задачи и цели обучения, который включает в себя ряд факторов :

- целенаправленно воспитывать ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как полноценную личность, с правами и обязанностями;
- вырабатывать у ребенка систему определенных качеств, которые необходимы для социализации и адаптации;
- учитывать возрастные особенности личности ребенка;
- разрабатывать комплекс методик, которые направлены на формирования социальной активной личности в стрессовых ситуациях.

В научных трудах Г.Н. Коберника и В.Н. Синева представлена психологическая характеристика, которая общая для детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОВЗ имеют низкий уровень восприятия. Это проявляется в длительном времени переработки информации и недостаточном количестве знаний о окружающем мире. .[2, с.125]

В научной литературе выделяют основные психологические особенности, которые общее для всех категории детей с ОВЗ.

1. У детей наблюдается низкий уровень восприятия, им нужно больше времени чтобы запомнить и понять информацию.
2. Также недостаточно сформулированное пространственное представления – дети не могут установить симметричность, соединить в целое.
3. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одного на другое.
4. Память очень ограниченная в объеме.
5. Сниженная познавательная активность.
6. Очень сниженная потребность в общении как со сверстниками, так и взрослыми.
7. Игровая деятельность не сформированная.
8. Речь имеет различные нарушения.
9. В ходе деятельности наблюдается низкая работоспособность.

В ходе этого, у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению навыками, которые нужны для учебной деятельности.

Типичные затруднения (общие проблемы) у детей с ОВЗ

1. Отсутствует мотивация к познавательной деятельности, ограниченны представления об окружающем мире;
2. Темп выполнения заданий очень низкий;
3. Нуждается в постоянной помощи взрослого;
4. Низкий уровень свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение);
5. Низкий уровень развития речи, мышления;
6. Трудности в понимании инструкций;
7. Инфантилизм;
8. Нарушение координации движений;
9. Низкая самооценка;
10. Повышенная тревожность, Многие дети с ОВЗ отмечают повышенную впечатлительностью (тревожностью): болезненно реагируют на тон голоса, отмечается малейшее изменение в настроении;
11. Высокий уровень психомышечного напряжения;
12. Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;

13. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство;

14. У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству.

Дети часто не могут сформировать пространственные представления, что проявляется в установлении симметричности, правильность расположения фигур и прочее. Внимание - неустойчивое, и в основном, детям довольно сложно переключиться с одной деятельности на другую. В следствии с этим, возникают трудности в развитии интеллектуальной активности, непонимании навыков и умений самоконтроля, недостаточном развитии чувства ответственности и интереса к учебному процессу.

Память очень сильно ограничена в объеме, преобладает кратковременная память. Сниженная познавательная активность, которая отмечается замедленным темпом переработки информации. Наглядно – действенное мышления у детей развито сильнее, чем словесно-логическое. Также снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

Мыслительная деятельность детей с ОВЗ характеризуется сниженной познавательной активностью, конкретностью, хаотичностью, импульсивностью, а также недостаточно развитыми мыслительными операциями, которые в основном проявляются в вербальной сфере жизни.

В ходе ситуаций дети упускают детали, затрудняются в выделении существенных и несущественных признаков, а также установления причинно-следственных связей.

Восприятие неустойчивое и в основном зависит от посторонних раздражителей. У детей сниженная эффективность во время занятий на уроках .[5, с.25]

Таблица 1

Психические особенности детей с ОВЗ

| Категория детей | Психологические нарушения |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Дети с задержкой психического развития (ЗПР) | Рассеянное внимание, избирательное восприятие, выполнение заданий в замедленном темпе, не наблюдается познавательная активность, слабость регуляции произвольной деятельности, несформированность функций контроля, эмоциональная неустойчивость, с трудом приспосабливается к детскому коллективу, резкие колебания настроения, гиперутомляемость, частые конфликты, наивность, невыполнение школьных требований, неразвито словесно-логическое мышление |
| Дети с нарушениями речи | Нарушение общения со сверстниками, замкнутость |
| Дети с нарушением слуха | Вторичные нарушения в развитии мышления, речи, познавательной деятельности, наблюдаются эмоциональные и поведенческие расстройства, дети замкнуты, общение предпочитают с себе подобными, болезненно реагируют на обнаружение своего дефекта |
| Дети с нарушениями зрения | Трудность в игре, учении, овладение профессиональной деятельностью, неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции, повышенная возбудимость, раздражительность, агрессия. |
| Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата | Не уверены в себе, негативное отношение к своему дефекту. Такие дети ранимы, впечатлительны, имеют эмоционально-поведенческие и личностные расстройства. Отмечается сильная привязанность к родителям или людям их заменяющим. |
| Детский аутизм | Предпочтение своего внутреннего мира любым контактам с окружающими людьми, отгороженность от реальности, погруженность в мир собственных переживаний, способность к сопереживанию, чувствительность носит внутренний характер. |

Из данной таблицы видно, что каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья, присущи различные психологические особенности, которые препятствуют нормальной адаптации ребенка в обществе и требуют поиска правильного подход в воспитанию и обучению подрастающего поколения.

В ходе работы с детьми с ОВЗ разработан комплекс психолого-педагогические рекомендации, которые позволяет эффективно построить работу и социальное сопровождения:

1. Принимать ребенка таким, каким он есть
2. Как можно чаще общаться с ребенком
3. Избегать переутомления.
4. Использовать различные упражнения на релаксацию.
5. Не сравнивать ребенка с другими.

6. Применять метод поощрения.
7. Способствовать повышению самооценки ребенка.
8. Обращаться к ребенку по имени.
9. Не предъявлять к ребенку повышенных требований.
10. Делать замечания как можно реже.
11. Оставаться спокойным в самых разнообразных ситуациях.

Выводы. Таким образом, ограниченные возможности интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, который нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптивования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе.

Аннотация. В статье были рассмотрены основные психологические особенности детей с ОВЗ. В ходе изучения особенностей таких детей в дальнейшем можно помочь им в социальной адаптации, а также правильно построить доступную среду.

Ключевые слова: дети с овз, психологические особенности, адаптация, социализация

Annotation. The article deals with the main psychological features of children with ovz. In the course of studying the peculiarities of these children in the future can help them in social adaptation, as well as to build an accessible environment.

Key words: children with disabilities, psychological characteristics, adaptation, socialization

Литература:

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. - М., 2008., С 110-13
2. Лебединский В.В. Нарушение психического развития. – М.: Педагогика. – 2004. – 306 с.
3. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика– Пресс, 2006. – 284 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2010. – 356с

УДК 376

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Федоренко Виктория Романовна

студентка группы 3-С(Д)О-5-13

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Научный руководитель: Андрусёва Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Интеграционные, общественно-экономические процессы, которые происходят сейчас в России, в значительной степени определяют изменения в содержании образования. Эти изменения предусматривают ориентированность образовательного процесса на восприятие учащегося как субъекта учебно-воспитательной деятельности, создание условий для самообучения, самовоспитания и самосовершенствования, личностного роста и творческого самовыражения каждого гражданина России.

Реализация компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, задекларированных в Федеральном Государственном образовательном стандарте для детей с ЗПР и программе по русскому языку в специальной (коррекционной) школе, невозможна без получения знаний, которые являются базой для самообучения учащихся с задержкой психического развития в дальнейшем, и выработку внутренней потребности учиться и самосовершенствоваться в течение жизни.

Цель статьи – обосновать необходимость развития самоконтроля в процессе обучения письму у учащихся с задержкой психического развития младших классов специальной (коррекционной) школы на уроках русского языка.

Изложение основного материала исследования. Общая цель образовательной деятельности – способствовать осознанному обучению, траекторию которого ученик с задержкой психического развития научится выстраивать сам. Учебный процесс, организованный учителем, должен постепенно

стать самостоятельной деятельностью ученика с задержкой психического развития, во время которой он сам формулирует задачу, выполняет действия обучения и контроля, оценивает результаты, то есть учебная деятельность через рефлекссию ребенка превращается в самообразование [9].

Гуманная педагогика, в отличие от традиционной, обращена к самости человека с проблемами в развитии, к его потребности самостоятельно и автономно действовать в мире. Самопроцессы составляют все разнообразие личностных характеристик индивида, в том числе и индивида с ОВЗ: самоопределение, самопознание, самообразование, самореализацию, саморегуляцию, саморазвитие и т.д. Саморазвитие является важной составляющей языковой личности ребенка с задержкой психического развития, способствует самосовершенствованию его в повседневной жизни, самоконтроля в обучении.

Саморазвитие методисты рассматривают как спонтанный, неосознанный процесс самоорганизации, в ходе которого ученики интуитивно овладевают культурными нормами, стремясь расширить круг собственного жизненного опыта [11].

При такой трактовке саморазвитие выполняет особую роль в становлении личности ребенка с задержкой психического развития, является одним из механизмов осуществления его индивидуального социального поведения. Осознавая свои реальные достижения и недостатки, ученик с задержкой психического развития должен научиться стремиться к самосовершенствованию через деятельность и общение с другими людьми, то есть стать субъектом личностного развития и стать способным самостоятельно определять свою жизненную программу.

Движущими силами этого процесса являются: расхождение между Я-идеальным и Я-реальным; борьба мотивов; устранение недостатков через организацию собственного поведения и интеллектуальной деятельности, а также внутренние противоречия между поставленными задачами и средствами, имеющимися для их выполнения.

Личностным компонентом содержания языкового образования является качественно новая, культурно-значимая продукция, созданная учеником. Во время обучения русскому языку таким продуктом является письменный текст (изложение, сочинение, пересказ), который, как и любой образовательный продукт, ученик анализирует и совершенствует [12].

Таким образом, основой формирования языковой личности является развитие ее письменной речи, в частности, умений, создавать и совершенствовать письменные тексты разных типов, стилей и жанров.

Определяющим компонентом в механизме овладения речью является самоконтроль. Критика собственного текста с учетом разных уровней умений в конкретном классе является важным педагогическим средством развития письменной речи учащихся [4].

Вопрос контроля как обязательного компонента какой-либо деятельности освещены во многих трудах психологов и методистов. Самоконтроль в учебной деятельности анализируют П. П. Блонский, П. Я. Гальперин, Г. В. Ейгер, С. Л. Кабыльницкая, В. Е. Мамушин, С. П. Тищенко [2; 3; 8; 10]. Исследователи анализируют самоконтроль в различных видах деятельности, определяют его этапы, структуру и способы протекания.

В последние годы заметно растет интерес психологов, лингвистов, лингводидактов к изучению особенностей речи с учетом положений теории речевой деятельности, которая основывается на идеях И. Бодуэна-де-Куртенэ, Л. С. Выготского, Л. В. Щербы. Важность этой теории для нашего исследования является неоспоримой, поскольку речевая деятельность, по определению А. А. Леонтьева, – это «процесс использования человеком языка для общения», а «теория речевой деятельности стремится дать полную модель этого процесса [6, с.100]».

Положения теории речевой деятельности положены в основу обучения языку детей с задержкой психического развития, а первоочередной задачей учителя-словесника является работа над формированием коммуникативной компетентности учащихся, совершенствованием культуры их речи.

Признавая, как и Л. С. Выготский, трёхсоставляющую структуру процесса порождения высказывания, А. Р. Лурия рассматривает его как особый вид психической деятельности со всеми характеристиками, присущими деятельности. Это, по мнению психолога, означает, что обязательным компонентом процесса порождения развернутого высказывания является постоянный контроль за речью, который сопровождается «в сложных случаях сознательным отбором нужных речевых компонентов из многих альтернативных» [1; 7, с. 199].

Ученый доказывает, что постоянный контроль является неотъемлемым элементом процесса порождения высказывания [7, с. 160].

В предложенной А. А. Леонтьевым модели порождения речевого высказывания такой механизм должен функционировать на четвертом этапе – этапе сопоставления реализации замысла с самим замыслом. Психолог считает, что этот этап может осуществляться одновременно с этапом реализации замысла [6].

Важность контроля как обязательного компонента речевой деятельности отмечают исследователи письменной речи учащихся П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая, отмечая, что «управление действием на основе образа предполагает сопоставления задания с его исполнением. Следовательно, контроль является необходимой и существенной частью такого управления. Формы контроля могут быть различными, степень их развития – тоже, но без контроля за выполнением действия управление этим действием осуществить невозможно. В той или иной форме, с разной степенью развития контроль

является неотъемлемым элементом психики как ориентационной деятельности» [2, с. 89].

Таким образом, психологические и психолого-педагогические исследования выделяют контроль как особый и обязательный составляющий процесс порождения речевого высказывания.

Контроль состоит из самоконтроля и контроля за деятельностью других лиц. По определению Г. В. Ейгера, самоконтроль является одним из звеньев замкнутой цепи управления или регуляции, функциональное назначение которого – установление степени расхождения между эталоном (образцом) и объектом контроля. В структуру самоконтроля входят механизмы прямой и обратной связи и средство сопоставления, которые помогают определить степень расхождения между образцом и объектом контроля [3, с. 7].

Выяснение природы самоконтроля имеет важное значение для понимания механизмов осуществления учащимися самоконтроля в процессе составления предложений и написания письменных работ, поскольку определяющим компонентом механизма овладения речью является критика собственного текста [4].

В психолого-педагогических трудах, посвященных проблеме формирования самоконтроля во время учебной деятельности, исследователи выясняют суть этого психологического явления, определяющие взаимозависимость между степенью сформированности самоконтроля, его интенсивностью и направленностью и уровнем развития внимания [2; 3; 10].

У учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения письму проявляются особенности формирования самоконтроля.

Контроль за качеством собственной речи заключается в предупреждении, устранении ошибок, которые появляются в процессе создания текста при переходе внутренней речи в развернутую внешнюю. Такие ошибки могут появиться на уровне предложения или текста [2; 3; 13].

Поскольку овладение самоконтролем – процесс, связанный с качественными изменениями в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах личности, во время работы над усовершенствованием собственного письменного текста у учащихся необходимо выработать специфические мотивы и применить целесообразные формы работы. Мотив побуждает учеников к творчеству и является важным условием совершенствования письменных высказываний, которые они составили самостоятельно.

С психологической точки зрения письменная речь существенно отличается от устной и внутренней, поэтому во время формирования умений совершенствовать письменные высказывания необходимо создавать у учащихся специфические для этой формы речи мотивы и ставить перед ними такие же специфические задачи. Важно вызвать у детей желание, потребность писать, причем писать правильно, письменная речь должна быть осмысленной для них и стать жизненно необходимой потребностью [1].

Исследователи подчеркивают необходимость мотивации во время формирования самоконтроля за качеством письменных предложений и текстов, написанных собственноручно [10].

Саморазвитие, самоконтроль возможны на определенной стадии возрастного развития ребенка, когда сформировались механизмы саморегуляции, и происходит при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования действий и предвидения их результатов.

Интеллектуально-познавательная, мотивационная сфера и операционно-технические возможности учащихся младших классов с задержкой психического развития недостаточно сформированы для усвоения способов самостоятельной деятельности как с ориентацией на образец, так и без такового [14].

Стоит отметить, что большинство исследователей самоконтроля, по-разному трактуя это понятие, единодушны в определении основного назначения его, которое заключается в выяснении степени расхождения между эталоном и объектом (в нашем исследовании – письменным высказыванием с недостатками), который с ним сравнивается и совершенствуется.

Наличие образца рассматривают как обязательное условие совершенствования письменного высказывания. В одном случае образцом ученые называют заданный результат действия, в другом – образцом является сам порядок выполнения основного действия, содержание и последовательность ее операций (в этом случае контроль имеет пооперационный характер). Однако основой контроля всегда является процесс сопоставления, физиологическим аппаратом которого является «акцептор действия» П. Анохина. Аппарат акцептора действия является афферентным, то есть «контрольным» аппаратом, который определяет степень соответствия обратной афферентации, поступившей в центральную нервную систему.

Однако самого образца для выполнения действий самоконтроля недостаточно. Без специального обучения сравнивать деформированный текст с эталоном, а также осуществить контроль за правильностью собственного письменного продукта ученики не смогут самостоятельно. Кроме знаний о результате деятельности, о ее этапах обязательными являются знания и собственно контрольных операций. Необходимо осуществить отбор таких операций и научить учащихся с задержкой психического развития выполнять их в определенной последовательности. Исследователи признают обязательным обучение приемам самоконтроля и выделяют этапы, структуру самоконтроля, способы его выполнения [2; 3].

Основополагающими для нашего исследования являются выводы, сделанные П. Я. Гальпериним и С. Л. Кабыльницкой в работе «Экспериментальное формирование внимания». Исследуя эволюцию

контроля, ученые отмечают взаимосвязи между контролем и вниманием и выясняют, что пока контроль выполняется как развернутая предметная деятельность, он сам требует внимания. Контроль становится вниманием, когда достигает уровня идеального, сокращенного и автоматизированного действия. Не всегда контроль является вниманием, но любое внимание является контролем» [2, с. 37].

Выводы. Итак, обязательным и важнейшим условием осуществления самоконтроля во время составления письменных высказываний является знание языкового материала. Для осуществления этого самоконтроля у детей с задержкой психического развития необходима опора на лингвистические знания в процессе формирования коммуникативно-речевых умений.

Развитие лингвистики текста дает возможность ученым использовать в практике обучения языку учащихся с задержкой психического развития основные лингвистические понятия (текст, абзац, сложное синтаксическое целое (ССЦ), средства связи, стиль, тип речи) и разработать на их основе понятийно ориентированную систему связных высказываний у данной категории детей.

Аннотация. В данной статье описывается осуществления самоконтроля у учащихся с задержкой психического развития, а также проблема формирования самоконтроля и выяснение природы самоконтроля. Основной целью является необходимость развития самоконтроля в процессе обучения письму у учащихся с задержкой психического развития младших классов специальной (коррекционной) школы на уроках русского языка.

Ключевые слова: Самоконтроль, контроль, задержка психического развития, специальная (коррекционная) школа, русский язык, лингвистические знания саморазвитие, саморегуляция.

Annotation. This article describes the implementation of self-control in students with mental retardation, as well as the problem of the formation of self-control and understanding the nature of self-control. The main goal is the need to develop self-control in the learning process of writing in students with mental retardation Junior classes of special (correctional) schools in the lessons of the Russian language.

Key words: self-Control, control, mental retardation, special (correctional) school, Russian language, linguistic knowledge self-development, self-regulation.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М.: Изд-во Московского университета, 1974. – 102 с.
3. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В. Ейгер. – Х.: Основа, 1990. – 184 с.
4. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–IV классов / Н. И. Жинкин // Психология усвоения грамматики и развитие письменной речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 141-250.
5. Зимняя И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4. – С. 52-56.
6. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
8. Мамушин В. Е. О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся / В. Е. Мамушин // Русский язык в школе. – 1991. – № 1. – С. 15–18.
9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В. С. Мухина. – 9-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
10. Тищенко С. П. Самоконтроль школьников в процессе овладения связной письменной речью: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / С. П. Тищенко. – М., 1967. – 18 с.
11. Фурман А. В. Психология Я-концепции / А. В. Фурман, О. Е. Гуменюк: учебное пособие. – Львов: Новый свет, 2000. – 306 с.
12. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
13. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей / С. Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
14. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология / сост. и коммент. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 79–96.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хайбуллаева Фериде Рустемовна,

Преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Одной из социально значимых проблем педагогической науки является вопрос обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных учреждений высшего образования. Развитие инклюзивного образования на высшей ступени образовательной системы является важной составляющей успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации и саморазвития людей, как с ограниченными возможностями здоровья, так и людей с нормой развития, в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Для людей с нормой психофизического развития инклюзивная культура не маловажна, с помощью данной культуры прививаются такие моральные понятия, как гуманность, толерантность, терпимость, уважение. Формирование инклюзивной культуры, прежде всего, преследует цель полноценной социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Цель статьи. Целью статьи является раскрытие понятия инклюзивная культура и рассмотрение путей формирования инклюзивной культуры в современной высшей школе.

Изложение основного материала. Одним из главных направлений в реализации инклюзии в системе российского образования является формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса. Это непосредственно связано со сложившимся стереотипом общественного мнения, в котором понятие «инвалид» во все времена означало «непригодный к деятельности». Свообразные трудности в общении и во взаимодействии с ними возникали и у окружающих людей, в результате чего к ним формировалось презрительное, незаслуженное отношение.

Существенный вклад в разработку теоретических, методологических и концептуальных основ образовательной интеграции внесли исследователи Т. В. Варенова, Л. С. Выготский, С. Е. Гайдукевич, В. П. Гудонис, Т. С. Зыкова, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. И. Солнцева, Л. П. Уфимцева, Л. Шипицина, Н. Д. Шматко и др.

Поэтому проблема, связанная с изменением общественного отношения к лицам с особыми образовательными возможностями, формированием инклюзивной культуры, является достаточно важной.

Формирование инклюзивной культуры в образовательном учреждении рассматривается исследователями и практиками в качестве цели, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [1, с. 15-16]

Специалисты, изучающие проблемы формирования инклюзивного общества, раскрывают по-разному понятие «инклюзивная культура»:

Инклюзивная культура - особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса.

Инклюзивная культура - это часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом.

Инклюзивная культура - уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса.

Инклюзивная культура - особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий.

Инклюзивная культура - фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [4, с.73-74]

Ричард Райсер выделяет следующие методические приемы из успешной инклюзивной практики:

- включение вопросов понимания инвалидности в образовательные программы; использование положительных образов людей с инвалидностью;
- разработка подходов к совместному обучению и обучению учащимися друг друга; использование подходящих слов об инвалидности [2, с. 72-74].
- проведение тренингов по пониманию инвалидности и равных прав, и возможностей.

В пособии «На пути к инклюзивной школе» для объяснения равенства людей с инвалидностью предлагается использовать рассказы, песни, музыку, спектакли, ролевые игры, рисование, телевидение, фильмы. Очевидно, что на разных этапах онтогенетического развития человека использование этих приемов будет иметь возрастную специфику [3].

С 1996 года, в рамках полноценного обучения в образовательном учреждении высшего образования, была введена в учебные планы не дефектологических специальностей дисциплина «Основы коррекционной педагогики». Одной из важнейших целей дисциплины было развитие таких чувств, как гуманность и толерантность к людям с особыми образовательными потребностями. Также основными целями являлось – расширение знаний в вопросах дефектологии.

С распространением инклюзии в регионе Крым дисциплина «Основы коррекционной педагогики» была переименована на «Введение в инклюзивное образование». Именно в процессе изучения данной дисциплины стало возможным формирование инклюзивной культуры. Этот процесс реализуется во всех видах учебной работы.

Студентам можно предложить написать эссе на самостоятельно подобранные или подготовленные педагогом высказывания.

В качестве примера приведем ряд высказываний: «Если я чем-то на тебя не похож, я этим вовсе не оскорбляю тебя, а, напротив, одаряю» (Антуан де Сент-Экзюпери), «Общего у людей только одно: они все разные» (Роберт Зенд), «Если мы не можем покончить с нашими отличиями, мы, по крайней мере, в состоянии сделать мир местом безопасным для многообразия» (Джон Фицджеральд Кеннеди).

Заинтересовать может и следующая форма работы – подготовка презентаций об успешных людях с ограниченными возможностями здоровья (Ольге Скороходовой, Дмитрии Кокореве, Пабло Пинедо, Нике Вуйчиче, Стивене Хокинге и др.). Возможности применения презентаций широки. Презентации можно рассмотреть в качестве «эмоциональных мотиваторов» для организации дискуссий.

В работе со студентами филологической направленности целесообразно использовать метод проектов. Перспективным является журналистский проект «Человеческие истории», когда ребята описывают историю жизни конкретного человека с ограниченными возможностями здоровья из своего окружения (семья, школы и т.д.).

Студентам дефектологического профиля на практических занятиях дисциплины можно предложить разработать календарь «особых дат». Среди них: Всемирный день глухих, Всемирный день психического здоровья, Всемирный день борьбы с диабетом, Всемирный день инвалидов, Международный день редких заболеваний, Всемирный день человека с Синдромом Дауна, Всемирный день человека с аутизмом, Международный день белой трости, Фиолетовый день (день больных эпилепсией), Международный день заикающихся людей и др.

К «особой» дате студенты подбирают тематические информационные материалы (история знаменательной даты, ее символ, статистические данные и интересные факты об этом дне, описание нарушений и причин их возникновения, краткие биографии и достижения «особых» людей, рассмотрение психологической составляющей (как сам человек чувствует себя, каким видит мир, какие трудности испытывает, в какой помощи нуждается), списки научно-популярной и методической литературы, Интернет-ресурсы, художественных фильмов, книг о людях с этим заболеванием, рекомендации по взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями здоровья и др.).

Выводы. Если современное общество научится «принимать каждого своего члена таким, какой он есть», преодолевать «в себе чувства раздражения от непохожести других», то вопрос воспитания терпимости к людям с ограниченными возможностями здоровья, чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним можно будет считать решенной.

Таким образом, для решения этого вопроса актуальной является проблема формирования инклюзивной культуры.

Привитие толерантности и терпимости, готовности помочь человеку с особыми образовательными потребностями можно реализовать только с помощью активного включения студента в деятельность, которая расширит знания о «особых» людях. Главной целью всего процесса является привитие и понимание позиции «мы все равны».

Аннотация. В данной статье, на основе теоретического обобщения и анализа общей и специальной литературы, изложены подходы к определению понятия «инклюзивная культура». Описаны некоторые приемы формирования инклюзивной культуры в образовательном учреждении высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивная культура, лица с ограниченными возможностями здоровья, толерантность, гуманность, терпимость.

Annotation. In this article, on the basis of theoretical generalization and analysis of general and specialized literature, approaches to the definition of the concept of "inclusive culture" are outlined. Some methods of forming an inclusive culture in an educational institution of higher education are described.

Keywords: inclusive culture, persons with disabilities, tolerance, humanity, tolerance.

Литература:

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ.ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.

2. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. –157 с.

3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. Разработано в рамках Недели инклюзивного образования 14-21 ноября 2005 г. РООИ «Перспектива». М., 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.

4. Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73-79. URL: <http://books.google.ru>

УДК 376

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В РОССИИ

Чомаева Мариям Заурбековна

студент

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь

Бекмамбетова Сусана Сабриевна

студент

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь

Научный руководитель: Калашникова Виктория Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь

Постановка проблемы. В современном мире, приобретающем все более глобализированный характер, растет осознание необходимости преодоления социального отчуждения во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Одним из наиболее эффективных путей ее решения является развитие систем инклюзивного образования.

Целью статьи является уточнение нормативно-правовой базы организации инклюзивного образования в РФ.

Изложение основного материала исследования. На сегодняшний день в России основной политикой на государственном уровне, в сфере образования является инклюзия.[1] Инклюзивное образование – это термин, который используется для описания процесса обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных (массовых) учреждениях. В основе инклюзивного образования лежит идеология, которая исключает дискриминацию любого вида и характера (расовому, половому, религиозному, социально-экономическому положению, происхождению). Именно это обеспечивает равное отношение ко всем людям в не зависимости от каких либо особенностей и создает специальные образовательные условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности

Многие отечественные ученые занимались исследованием различных аспектов инклюзивного образования (Коростелева М. А., Медова Н. А., Мельников Ю. В., Колокольцева М. А., Малофеев Н.Н.). В виде эксперимента инклюзивное образование являлось предметом исследований в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы под руководством проф. Ф. Ф. Рау, Э. И. Леонгард; с 80-х г.г. и по настоящее время- коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко) [2].

Широкое обсуждение проблемы инклюзии в нормативно-правовом аспекте в России заговорили в конце первого десятилетия XXI века. Таким образом, при Московском государственном психолого-педагогическом институте был создан Институт проблем инклюзивного образования (2009 г.), так же в 2010 была разработана Концепция инклюзивного образования по Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», была разработана Национальная стратегия действий в интересах детей утвержденная В.В. Путиным на 2012-2017 годы (2012).

В нашей стране ведется активное внедрение инклюзивного образования на все ступенях образования, так сегодняшний день мы видим регуляцию и внедрения инклюзивного образования, в правовом аспекте которого, регламентируют документы международного, федерального, правительственного, ведомственного и регионального уровней. [3]

Документами международного уровня, которые исключают дискриминацию человека и обеспечивают реализацию права человека с ОВЗ, и регламентируют права каждого на образование являются: Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948), Декларация прав ребенка (ООН, 1959), Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960), Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971), Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975), Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989)

Нормативно-правовыми актами, регулиющими право на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России на федеральном уровне являются:

1. Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.) Этот закон занимает центральное место в нормативно-правовом аспекте обеспечения специального образования. Он устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ. В законе выделены основные направления обеспечения прав ребенка, организационные основы гарантий прав ребенка, представлены государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей, меры по защите прав ребенка на охрану здоровья, на профессиональную подготовку и др.

2. Закон «Об образовании» (2012 г.). В статье 79 Закона «Об образовании» говорится о том, что содержание образования и условия организации воспитания и обучения детей с ОВЗ составляется с учетом индивидуальной программы реабилитации ребенка с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ осуществляется по адаптированной образовательной программе в организациях, которые осуществляют образовательную деятельность. В таких организациях создаются специальные образовательные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья. Специальными образовательными условиями - это использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования. Предоставление услуг ассистента (помощника) оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здание организации осуществляющей образовательную деятельность и другие условия, без которых невозможно или затруднительно освоение образовательных программ обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. [4]

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии»

Положение регулирует деятельность педагогов и специалистов ДО, которые объединяются для психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников со специальными образовательными потребностями. ПМПК в своей деятельности руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями органа управления образования местных властей, Уставом образовательного учреждения, договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) воспитанников, Конвенцией ООН о правах ребенка, Законом Российской Федерации «Об образовании».

Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы»

В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы реализованы мероприятия по оснащению обычных образовательных учреждений специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей-инвалидов, в том числе с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) обеспечивает реализацию права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе и обеспечивает:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ;
- 3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- 4) государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод что внедрение и реализация инклюзивного образования в обширную педагогическую практику имеет большое значение для модернизации дошкольного образования. Такой вид обучения делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту проживания ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация. В статье раскрыта нормативно-правовая база инклюзивного образования РФ, регламентированные документы международного, федерального, правительственного, ведомственного и регионального уровней.

Ключевые слова: Инклюзия. Инклюзивное образование. Дети с ОВЗ. Специальное образование. Особые образовательные потребности.

Annotation. The article reveals the normative-legal base of inclusive education of the Russian

Federation, regulated documents of international, Federal, governmental, departmental and regional levels.

Keywords: Inclusion. Inclusive education. Children with disabilities. Special education. Special educational needs.

Литература:

1. Бордовский Г.А. «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор. / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.:Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. -81 с.
2. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения/ Дефектология, № 5, 2005
3. Люхтер Д.Л. «Проблемы инклюзивного образования» [Электронный ресурс] / Российский электронный журнал. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://luhterdl.ru/>
4. Закон РФ «Об образовании» N 273-ФЗ// «Российская газета»,31.12.13
5. «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» [Электронный ресурс] Генеральной Ассамблеей ООН: 90-е пленарное заседание,3.12.1982
6. «Всеобщая декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948)//«Российская газета», 10.12.1998.
7. «Декларация о правах инвалидов» [Электрон. ресурс] //Генеральная Ассамблея ООН: 2433-е пленарное заседание, 9.12.1975

УДК 373.21

РАЗВИВАЮЩАЯ ЦВЕТОВАЯ ДОСКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ческидова Ирина Борисовна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского
государственного профессионально-педагогического университета
г. Нижний Тагил

Постановка проблемы. Наблюдаемые у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями отклонения в психофизиологической сфере требуют от педагогов, психологов, логопедов поиска путей не только устранения речевых нарушений, но и создания психолого-педагогических условий, способствующих всестороннему развитию ребенка. Игровая и изобразительная деятельность имеют большой потенциал в формировании сенсорных эталонов, развитии познавательного интереса, коррекции речевых нарушений дошкольников.

Цель статьи – описание возможностей развивающей цветовой доски в работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Изложение основного материала исследования. На данный момент в практике педагогов и психологов образовательных учреждений дошкольного и начального образования активно используются тактильные книги, мягкие развивающие кубики М. Монтессори, бизборды и т.д. Они предназначены как для развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, так и для психологической коррекции и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основе идеи, представленной в книге Н.М. Погосовой «Цветовой игротренинг» студентами факультета психолого-педагогического образования были разработаны варианты развивающей цветовой доски. Цветовая доска представляет собой лист картона формата А3, обтянутый тканью, на который прикреплены предметы какого-либо определенного цвета (фломастеры, карандаши, небольшого размера игрушки, искусственные цветы и фрукты, предметы быта), выполненные из безопасных нетоксичных материалов. Также на ткань могут быть пришиты цифры, буквы и т.п. Для работы с детьми желательно иметь комплект таких досок основных цветов или цветов радуги. Доску можно использовать как на групповых занятиях, так и работать с ней индивидуально.

В дошкольном возрасте большое значение имеет развитие всех анализаторов, на основе ощущений развивается восприятие, память, речь, на основе восприятия развивается мышление. Особое внимание следует уделять сенсорному развитию дошкольников, являющемуся «чувственной основой для всех способностей ребенка (познавательных, эстетических, творческих и пр.) [4]. По мнению Л. А. Венгера, своевременное сенсорное развитие дошкольников – главное условие познавательного развития, правильной и быстрой ориентировки в окружающем мире, эмоциональной отзывчивости [1].

У детей с речевыми нарушениями развитие сенсорной сферы отстает от нормы и проходит неравномерно, нарушаются представления о сенсорных эталонах. Для детей с речевыми нарушениями большое значение имеют сенсомоторные действия, зрительно-кинестетическое обследование предметов, усвоение сенсорных эталонов. Исследователи отмечают у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями недостаточное развитие эмоциональной сферы, воображения, внимания, моторики, недостаточные знания об окружающем мире, общую психофизическую расторможенность [3, с. 59].

В работе с детьми младшего дошкольного возраста основная функция развивающей цветовой

доски – развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности, что тесно связано с развитием речи детей. Предметы можно ощупывать, сжимать, гладить, менять местами. Разнообразие фактур обогащает представления детей об окружающем мире, дети учатся различать твердое и мягкое, теплое (ткань) и холодное (пластмасса). Информацию о цвете объектов человек получает не только через зрительный, но и через кожный анализатор. Такое явление получило название кожно-оптической чувствительности. Развивать умение различать цвета при помощи осязания также немаловажно у детей с нарушениями зрения.

Работа с развивающей доской способствует развитию слухового анализатора. Учитывая, что слух тесно связан с речью, звучание предметов (прикрепленные колокольчики, небольшой металлофон, резиновая игрушка с пищиком, шуршащие вкладыши) обогащает представления детей о звуках окружающего мира, дает представление о ритме, тембре, громкости, способствует в конечном итоге аудиальному развитию ребенка. Работая с доской, ребенок младшего дошкольного возраста также закрепляет представления о форме и величине предметов и их расположении в пространстве.

Дети среднего дошкольного возраста, работая с доской, закрепляют представления о сенсорных эталонах – цвете, форме, величине, звуке, пространственном расположении. Развивается речь ребенка, закрепляются знание цветов и их оттенков. На доске может быть представлено до 10-12 оттенков какого-либо цвета. Детям предлагается назвать цвет предмета, выбрать, например, сначала предметы темно-красного цвета, потом красного, светло-красного, розового. Далее, усложняя задание, находить и называть предметы более сложных оттенков. Мышление, воображение и речь развивается в процессе беседы с педагогом, сочинения историй с участием предметов, представленных на доске. К примеру, на развивающей доске синего цвета прикреплены линейка, небольшая машинка, муляж шоколадки, детский пистолет, веер и пр. Сочиняется история о том, как мы отправляемся в путешествие на поиски синей птицы («мы садимся в машину, берем с собой оружие и припасы, едем по дороге – линейке, но саму синюю птицу не увидели, она только махнула нам крылом-веером»).

При работе с зеленой доской можно прочитать детям стихотворение С.Я. Маршака «Зеленая страница». Рассматривая предметы, находящиеся на доске, учимся различать и называть объекты живой и неживой природы, вспоминаем звуки и запахи лета, «шагаем» пальчиками по зеленой странице, обследуя и описывая все предметы, встречающиеся на пути. Закончив путешествие, делимся впечатлениями и выполняем рисунок по теме занятия, используя только зеленый цвет.



Рис. 1. «Развивающая цветовая доска»

Предметы, представленные на доске, могут быть классифицированы детьми по форме и величине, исследовательская деятельность помогает выявить звучание предметов и классифицировать звуки – низкие, высокие, громкие, тихие, шуршание, шелест, треск и пр. Если доска выполнена таким образом, что предметы можно менять местами, то располагаем предметы по форме, величине и т.д. На занятии после ознакомления с предметами и их формой посредством ощупывания, следует закреплять представления о форме и цвете при работе в технике аппликация. Перед началом выполнения работы используется прием «рисование в воздухе», при помощи которого закрепляется представление о форме предмета, затем форма вырезается, плоская форма снова обводится пальцами, располагается в формате и наклеивается. Расположение деталей аппликации может повторять расположение предметов на развивающей доске, что способствует развитию памяти, мышления, пространственного восприятия. Анализируя выполненные работы, закрепляем у детей понятия «справа-слева, ближе-дальше, выше-ниже».

Работа с детьми с речевыми нарушениями в старшей и подготовительной группе может включать в себя подбор словесных обозначений цвета, описание имеющихся на доске предметов, сочинение историй с участием этих предметов, небольшие инсценировки. Ребенок может продолжить работу с

каким-либо цветом в изобразительной или музыкальной деятельности – нарисовать страну данного цвета, представить себя живым или неживым объектом данного цвета, показать, как двигается или танцует этот объект, какие звуки он издает. Работу можно вести постепенно от освоения основных цветов к производным, обогащая представления детей о цвете, названиях его оттенков, либо в произвольном варианте, при котором ребенок сам выбирает цветпредпочтения и на первых этапах работы занимается с одной доской, постепенно переходя к другим цветам.

В процессе проведения занятий следует активно использовать игры и упражнения, направленные на формирование у дошкольников сенсорных эталонов, речи, мышления. Детям можно предложить ознакомиться с звучанием предметов, представленных на доске, потом с закрытыми глазами определить, какой предмет звучит; постучать металлической и деревянной палочкой по всем предметам и охарактеризовать звук, узнать предмет по описанию и самому описать предмет, включая такие характеристики, как величина, цвет, фактура, положение в пространстве и т.п. Выбрать два или несколько предметов и сочинить историю с их участием, использовать задания и упражнения, предложенные в книге Н.М. Погосовой [2].

Выводы. В целом, подводя итоги, можно сказать, что работа с развивающей цветовой доской способствует развитию цветоразличения, цветоощущения и цветовосприятия, мелкой моторики, тактильной чувствительности, развитию слуха; формированию сенсорных эталонов; автоматизации произносимых звуков, словосочетаний, согласованию окончаний слов в устной речи, развитию умения выстраивать связные предложения.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования развивающей цветовой доски в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения, приводятся примеры выполнения заданий.

Summary: the article deals with opportunities of using color busy board by preschool children with abnormal speech. There are example sof job execution.

Ключевые слова: развивающая цветовой доска, речевые нарушения, дошкольный возраст, изобразительная деятельность.

Keywords: color busy board, abnormal speech, preschool children, artistic activities.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Текст]: Кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. - М.: Просвещение, 1988. – 144с.
2. Погосова, Н. М. Цветовой игротренинг [Текст] / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь, 2005. – 152 с.
3. Рыжова Н.В. Методика развития навыков изобразительного творчества у детей с общим недоразвитием речи. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011.– 160 с.
4. Фомина Л.В. Сенсорное развитие: программа для детей в возрасте (4) 5-6 лет. М. ТЦ «СФЕРА», 2001– 80 с.

УДК: 373

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНСТРУКТОРА LEGO В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Черных Марина Олеговна

старший воспитатель,
педагог-наставник

муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения
детского сада №4 муниципального образования город Армавир
г. Армавир

Кукушкина Елизавета Евгеньевна

студентка

группы ВИ-ИГ-2-1

исторического факультета

ФГБОУ «Армавирского государственного педагогического университета»

г. Армавир

Сухинова Ирина Николаевна

воспитатель

муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения
детского сада №4 муниципального образования город Армавир

г. Армавир

Постановка проблемы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дошкольное образование как первый уровень общего образования, обеспечивающий конституционное право каждого гражданина России на общедоступное и бесплатное дошкольное

образование. ФГОС дошкольного образования направлен на обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения.

Современный этап развития системы образования характеризуется усилением внимания специалистов к проблемам детей, имеющих особые образовательные потребности. Эффективность обучения этих детей связана с изучением специфики их развития и поиском способов психолого-педагогической помощи в процессе интеллектуально-личностного развития.

Мышление детей с отклонениями развития интеллектуальной сферы характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом. Отмечается поверхностность мышления. Его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности. Соответственно педагоги дошкольных образовательных учреждений встали перед проблемой поиска эффективных технологий коррекционной работы с детьми с разными стартовыми возможностями.

Так как данный закон диктует нам отказ от учебной модели, и обращает внимание на нетрадиционные формы работы с детьми, то перед нами встала задача найти тот вид деятельности, который будет интересен дошкольникам. Изучив методическую литературу, мы пришли к выводу, что конструктивная деятельность является идеальной формой работы, которая позволяет педагогу сочетать образование, воспитание и развитие своих воспитанников в режиме игры.

Конструирование теснейшим образом связано с чувственным и интеллектуальным развитием ребенка. Дети пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от других; овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту предметов; начинают решать конструктивные задачи «на глаз»; развивают образное мышление; учатся представлять предметы в различных пространственных положениях, мысленно менять их взаимное расположение. В процессе занятий идет работа над развитием интеллекта, воображения, мелкой моторики, творческих задатков, развития речи, расширение словарного запаса.

Каждый ребенок любит и хочет играть, но не каждый может научиться этому самостоятельно. Учеными (Е.А. Стребелева, В.А. Косова) доказано, что дети, имеющие речевые нарушения в развитии, требуют более внимательного и целенаправленного руководства игрой со стороны педагога, чем их нормально развивающие сверстники.

Возможно ли, сделать так, чтобы игра стала действительно мощным стимулирующим, развивающим и корригирующим средством?

В поисках ответа на это вопрос, мы решили использовать конструктор LEGO в коррекционно-развивающей работе.

Целью статьи является особая практическая значимость LEGO на формирование речи. Дидактические игры и занятия с конструктором LEGO оказывают положительное влияние на формирование мыслительных процессов, без которых дальнейшее обучение и развитие ребенка невозможно.

LEGO обладает большим диапазоном для развития всех психических процессов, а также формирует волю детей, умение рассуждать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Изложение основного материала исследования. Во время выполнения практических заданий включаются различные группы мышц, происходит развитие и коррекция моторики рук, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы.

Применение LEGO – технологии на занятиях по речевому развитию выполняет такие коррекционные задачи как:

- ✓ формирование пространственной ориентировки, схемы собственного тела;
- ✓ овладение звуко-буквенным анализом составом слова (применяются кубики с
- ✓ традиционным цветом обозначения гласных – согласных, твердых – мягких звуков);
- ✓ развитие лексико-грамматических средств;
- ✓ формирование грамматической составляющей речи (согласование числительных с
- ✓ существительным, словообразование глагола и т.д.);
- ✓ формирование графического образа букв при обучении грамоте, а также развитию
- ✓ тактильных ощущений, играя с закрытыми глазами;
- ✓ постановка и автоматизация звуков в ходе игры (выстраивание лесенок, дорожек, по которым ребенок «ходит», называя соответствующие слоги и слова);
- ✓ тренировке дифференциальных движений пальцев и кистей рук.

В ходе организованной образовательной деятельности мы используем LEGO, опираясь на его цветовую гамму, для лучшего усвоения понятия «звук». Детали красного цвета – гласные звуки, синего – согласные твердые, зеленые – согласные мягкие. Предлагаем детям провести звуковой анализ слова. Используя короткие и длинные кирпичики, дети выполняют анализ предложения. Предварительно закрепив за каждым цветом определенную цифру, определяем порядковый номер каждого слова в предложении и ставим на плато кирпичики соответствующего цвета.

С помощью LEGO-конструктора мы также с успехом работаем над развитием и формированием чувства ритма у детей, задавая кирпичиками различные ритмические рисунки. Извлекаем звук из кирпичика, слегка ударяя им по столу так ритмический рисунок будет четче и можно варьировать силу удара. Первоначально лучше подключить зрительный анализатор, т.е. ребенок должен видеть количество ударов, впоследствии можно ориентироваться только на слух, т.е. либо закрыв глаза, либо отвернувшись. Хорошо развитое чувство ритма создает базу для дальнейшего усвоения фонетической стороны речи: слоговой структуры слова, словесного и логического ударения, ритмичной организации речедвигательного аппарата. Развитие ритма подготавливает детей к работе над ударением интонационной выразительности речи.

Для создания атмосферы живого и интересного общения, обогащения словаря, введения в словарь детей новых слов, так же используем развивающие комплекты LEGO DUPLO «Дикие животные» и «Большая ферма». В наборы входят мини фигурки диких, домашних животных, людей, разные детали, позволяющие создать в игре реалистичную обстановку. С малышами проигрывая ситуацию «Кто, где живет?», познакомились с жизнью домашних и диких животных, научились описывать их. В упражнении «Кто, как кричит?», решили такую задачу, как развитие звукового восприятия. Ребята выбрали из конструктора понравившееся животное, обыграли его, имитируя звукоподражание.

Также эффективно использование LEGO – конструктора при проведении артикуляционной гимнастики, в изучении предлогов и проведению словесных игр. Словесные игры с использованием конструктора LEGO можно использовать для обогащения лексического запаса. Через них происходит актуализация пассивного словаря, объяснения новых слов и понятий, а также развитие словообразования. К таким играм мы относим игры «Большой-маленький», «Один - много», «Четвертый лишний», «Кто потерял хвостик?», «На улице большого города». Для формирования мотивации речевой деятельности детей используем такие приемы как: создание проблемных ситуаций, беседы, рассказы, чтение художественной литературы, стихов, потешек, встречи со сказочными героями. Стимулируя развитие игровых ситуаций, очень часто даем детям речевой образец, проговариваем вслух игровые действия.

При создании построек по определенной сюжетной линии дети учатся правильно соотносить «право», «лево», «сзади», «спереди», «под», «над», различать понятия «между тем-то и тем-то» т.д., тем самым формируется понимание пространственных отношений между предметами.

Возможность совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их описания и сравнения способствует формированию взаимосвязанного комплекса семантических, звуковых, морфологических и ритмических операций, осуществляющих поиск слова, что дает возможность, помимо увеличения лексического запаса, перевести слова из пассивного словаря в активный. Конструирование фигур животных помогает детям научиться выделять части целого и отработке падежных окончаний (котенок без чего? – без хвоста).

В работе по формированию связной речи мы также используем LEGO: при пересказе, составлении рассказов, диалогов.

Пересказ рассказа не по сюжетной картинке, а по объектному образу декораций из конструктора, помогает ребенку лучше осознать сюжет, что делает пересказ развернутым и логичным. Составление рассказов по построенным декорациям помогает детям проследить пространственно-временные отношения необходимые для связности высказывания.

В работе с родителями используем лепбук. В нем мы размещаем материал, который стимулирует речевую активность и развивает творческие способности детей. Это развивающие игры с кирпичиками LEGO, схемы для создания игрушек, речевки и короткие четверостишья, сопровождающие игровые моменты, LEGO-сказки, LEGO-стихи и много другой интересной информации. При помощи колец Луллия, которые тоже имеют место в лепбук, у детей повышается внимание, снимается психологическое и эмоциональное напряжение, а также эффективнее идет процесс усвоения нового материала. Лепбук родители вместе с детьми могут брать домой и выполнять интересующие их занятия в свободное время.

Выводы. Таким образом, одним из условий целостного развития ребенка с особыми возможностями здоровья является включение в образовательный процесс LEGO-конструирования. В силу своей педагогической универсальности данные конструкторы служат важнейшим и эффективным средством развивающего обучения в образовательных учреждениях. И несут в себе коррекционную направленность. В процессе LEGO-конструирования педагог активизирует познавательную деятельность детей, корректирует и развивает сенсорно-тактильную и двигательную сферу, интерес к обучению. В процессе игры развивается мелкая моторика, фантазия, открываются первые представления о физических законах, знакомятся с цветами, формами, счетом, на практике познают причинно-следственные связи, учатся работать со схемами. Игры с LEGO способствуют психическому, физическому, эмоциональному, познавательному, художественно-эстетическому развитию ребенка.

Аннотация. В статье уделено особое внимание практической значимости образовательного конструктора LEGO, которое оказывает коррекционную направленность на процесс формирования речи детей дошкольного возраста. Приведены примеры использования элементов конструктора LEGO для формирования чувства ритма, обогащения активного словарного запаса детей дошкольного возраста. Далее отмечается эффективное использование LEGO – конструктора при проведении артикуляционной

гимнастики, изучению предлогов и проведению словесных игр. Также говорится о возможности совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их описания и сравнения способствуют формированию взаимосвязанного комплекса семантических, звуковых, морфологических и ритмических операций, осуществляющих поиск слова. Отражается опыт работы с родителями по стимулированию речевой активности детей. Для этого используется лепбук. Родители вместе с детьми могут брать домой и выполнять интересующие их занятия в свободное время. В силу своей педагогической универсальности данные конструкторы служат важнейшим и эффективным средством развивающего обучения в образовательных учреждениях. И несут в себе коррекционную направленность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольное образование, коррекционная направленность, конструктор LEGO, познавательная деятельность, словесная игра, артикуляционная гимнастика, речевая активность.

Annotation. The article focuses on the practical importance of the educational constructor LEGO, which provides a corrective focus on the process of shaping the speech of preschool children. Examples are given of using the elements of the LEGO constructor to create a sense of rhythm, enrich the active vocabulary of preschool children. Further, it is noted the effective use of the LEGO constructor in articulating gymnastics, the study of predology and the performance of word games. Also it is said about the possibility of completion of self-acting actions with the elements of the constructor, their descriptions and comparisons contribute to the formation of a mutually connected set of semantic, sound, morphological and rhythmic operations that perform the search for a word. Reflects the experience of working with parents to stimulate the speech activity of children. To do this, use the Lepbuk. Parents together with children can take home and carry out the activities of interest to them in their spare time. Due to their pedagogical universality, these designers serve as the most important and effective means of developing education in educational institutions. And they carry a correctional orientation.

Keywords: inclusive education, preschool education, correctional orientation, LEGO constructor, cognitive activity, verbal play, articulatory gymnastics, speech activity.

Литература:

1. Л. В. Чернецкая Развитие коммуникативных способностей у дошкольников - Ростов-на-Дону, Феникс, 2005.
2. А. В. Чулкова Формирование диалога у дошкольников - Ростов-на-Дону, Феникс, 2008.
3. Халамов В.Н. Образовательная робототехника в начальной школе: учебно-методическое пособие /Под рук. В.Н. Халамова и др. – Челябинск: Взгляд, 2011.
4. 11. Халамов В.Н. Образовательная робототехника во внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие /Под рук. В.Н. Халамова и др. – Челябинск: Взгляд, 2011.
5. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно-отсталых дошкольников. - М.: Просвещение, 2013.
6. Р. П. Ефимкина Детская психология. Методические указания. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2013.
7. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду: Пособие для педагогов / Е.В. Фешина–М.: Сфера, 2011.

УДК:37.018.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОВЗ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА ОБРАЗОВАНИЮ

Челнокова Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры теоретической и инклюзивной педагогики

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

Постановка проблемы. Среди актуальных требований к деятельности образовательных организаций – подготовка подрастающего поколения к выбору профессии, формирование необходимых умений и навыков в получении профессионального образования, профессиональных компетенций на этапе освоения профессии. Обозначенная на уровне государственного управления необходимость непрерывного педагогического управления процессом профессионального самоопределения обучающихся, начиная с дошкольного детства, предопределяет актуальность поднимаемой проблемы данной публикации. Педагогическое управление процессом профессионального становления обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – одна из сторон этой проблемы. Ее изучение опирается на анализ нормативно-правовых актов, научных исследований по проблеме профессионального становления личности (Л.А. Головей, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ш.Бюлер,

Д. Сбюпер и др.), педагогической практики в области профориентационной работы и трудового обучения в учреждениях специального образования.

Целью статьи является аналитическое осмысление актуальности и сущности психолого-педагогической поддержки процесса профессионального становления лиц с ОВЗ, особенностей ее осуществления в работе с данной категорией обучающихся.

Изложение основного материала исследования. Просматривая нормативно-правовые документы второй половины прошлого столетия, нельзя не обратить внимания на акты Международной организации труда, например, рекомендации МОТ от 30 июня 1950 г, конвенцию МОТ от 20 июня 1983 г. В названных международных документах поднимаются вопросы создания и развития особых средств обучения для «тех инвалидов, которые вследствие самого характера своей инвалидности не могут проходить курс профессиональной подготовки вместе с полностью трудоспособными трудящимися» [1]; «профессиональной реабилитации в обеспечении инвалиду возможности получать, сохранять подходящую работу и продвигаться по службе, способствуя тем самым его социальной интеграции или реинтеграции» [2]. Анализ данных документов показывает позиции МОТ относительно лиц с инвалидностью – они должны иметь возможность активного участия в жизни общества, быть включенными в трудовые отношения. Развитие технического прогресса способствовало созданию специальных устройств и программ, благодаря которым значительно повысились возможности лиц с инвалидностью быть вовлеченными в систему трудовых отношений (работа в удаленном доступе, работа с использованием ассистивных технологий и т.п.). Возрастающие возможности включения в систему трудовых отношений лиц с инвалидностью усиливают необходимость формирования новой модели профориентационной работы с обучающимися с нарушениями психофизического развития. Важнейшим элементом новой модели выступает формирование у обучающихся и их родителей понимания того, что любые нарушения здоровья не исключают возможности активного включения человека в социальную жизнь, в полезные для него трудовые практики. От правильного выбора возможных сфер трудовой деятельности, ранней помощи ребенку в продвижении к ней через освоение необходимых знаний, умений и навыков зависит успешность его профессионального становления.

Профессиональное становление личности – это непрерывный процесс позитивных изменений, направленный на постепенное овладение человеком профессионально ориентированными видами деятельности, пробуждение и развитие профессиональных интересов, приобретение устойчивых качеств характера. Целенаправленное педагогическое управление процессом профессионального становления обучающегося способно оптимизировать его результаты, отраженные в структурных образованиях личности. Успешность педагогического управления процессом развития личности зависит от умения педагога учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при проектировании системы педагогических действий в решении образовательных задач.

Психолого-педагогическая поддержка обучающегося с ОВЗ играет важную роль в формировании у него понимания собственных возможностей в становлении себя как субъекта профессиональных отношений. Проблема психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся, попадающих в зону риска в силу тех или иных причин, получила развитие в научных публикациях. Как отмечает Е.Н. Медведчикова, вопросы сопровождения воспитанников детских домов «рассматривались Е. О. Гордиевской, В. И. Кливер, Л. И. Кунорезовой, Н. А. Паливаевой, В. Г. Пинигиной, М. И. Рожковым и др. [3, с.119]. Модель психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников «группы риска» была представлена в диссертационном исследовании О.В. Журавлевой. Выделенные ею дидактические и методические элементы модели («расширение представлений школьников о социально значимых и позитивных способах поведения в различных видах деятельности, путях адекватной самореализации, осознание ими ценностей и возможных смыслов жизни, трудовой деятельности...») выступают обязательными элементами модели психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ [4, с.11]. Включение в зону внимания такого обучающегося доступных для него областей профессиональной деятельности, знаний об образовательных учреждениях, где созданы специальные условия для подготовки к профессиональной деятельности лиц с подобными нарушениями развития, выступает обязательным элементом педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения.

Для достижения адекватности самооценки обучающимся с ОВЗ своих возможностей и профессиональных предпочтений, для формирования у них эмоционально позитивного настроения на будущее необходимо:

- знакомство обучающихся с биографиями людей, которые, не смотря на ограничения здоровья, не только профессионально состоялись, но и оставили свой след в истории (Л. Бетховен, Ф.Рузвельт, Стивен Хокинг и др.);

- формирование трудовой мотивации, активных жизненных позиций, готовности стать «параолимпийцем» собственной жизни;

- целенаправленное самопознание своих индивидуальных особенностей, познание профессиональных ограничений, связанных с болезнью, возможных рисков социализации и т.п.

В организации психолого-педагогической поддержки обучающихся необходимо знание государственной политики в области профориентационной деятельности и профессионального образования. Данная необходимость объясняется посреднической ролью, которую должны играть работники образовательных организаций для повышения уровня успешности будущего трудоустройства

обучающегося с ОВЗ. Так в 2014 г. Министерством труда и социальной защиты РФ были утверждены «Методические рекомендации по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности» [5]. С учетом данных рекомендаций может строиться знакомство с профессиями с младших классов школы. При этом организация знакомства обучающихся с миром профессий предполагает владение педагогами знаниями в области психологии труда и психологии профессий (например, классификации профессий по предмету труда, предложенной Е.А. Климовым [6]). В содержание профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими нарушения психофизического развития, может быть включено знакомство с Методическими рекомендациями Министерства труда и социальной защиты. Эффективность такого взаимодействия с информацией старшеклассников с ОВЗ будет достигнута при условии, если работа с документом будет проходить в активных формах, какими могут быть образовательные проекты на тему «Профессии для людей с нарушением.....».

Активные действия государственных и региональных органов власти в регулировании процесса включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в трудовые ресурсы страны можно увидеть в развитии нормативного поля этой сферы, финансовых вложениях в организацию профессиональной подготовки людей с инвалидностью и расширение практики создания специализированных групп в учреждениях начального и среднего профессионального образования для обучающихся с инвалидностью. Так, в соответствии с распоряжением Совета Министров Республики Татарстан, в 2017 – 2018 учебном году в 35 профессиональных образовательных организациях республики должны быть обеспечены условия для образования обучающихся разных нозологий. Владение педагогами школы этой информацией играет важную роль в проведении профориентационных мероприятий с детьми и их родителями.

Важнейшим элементом модели психолого-педагогической поддержки профессионального становления обучающихся может стать партнерство образовательных организаций. Благодаря развитию партнерских отношений возможно построение системы непрерывного профессионального развития обучающегося с ОВЗ. Объектом развития в этом случае станут: профессиональные интересы, профессионально значимые качества личности, актуальный для овладения профессией (специальностью) опыт и т.п. Таким образом, выстраивается опережающая профессиональная инициация взрослыми профессиональных интересов обучающихся, чьи возможности ограничены по причинам болезни. Кроме того, в развитии партнерских отношений между учреждениями общего и профессионального образования появляется возможность решения одной из актуальных проблем современного образования – формирование у школьников элементарных навыков профессионально ориентированной трудовой деятельности. Возможность использования мастерских, производственных лабораторий учреждений профессионального образования для образовательной деятельности потенциальных абитуриентов, в том числе с особенностями развития, открывает дополнительный ресурс целенаправленного педагогического управления профессиональным становлением личности.

При организации профориентационной работы с «особыми» обучающимися необходимо помнить, что успешность включения в будущем выпускника школы или учреждения профессионального образования в трудовую деятельность требует достижения «оптимального баланса между добровольностью и обязательностью участия в профориентации» [7, с.17]. Профориентационная компетентность любого педагогического работника образовательной организации – одно из условий успешности профессионального развития личности. Признаками профориентационной компетентности являются:

- четкое представление о структуре профориентационной деятельности, которую образуют следующие элементы: профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профконсультация, профессиональное воспитание, профотбор [8];

- это умения исполнять указанные виды профориентационной деятельности в соответствии с их предназначением, с использованием современных подходов или привлекать в этих целях специалистов.

Особая роль в профориентационной работе с обучающимися с ОВЗ отводится консультации. Индивидуальные формы консультации обучающихся с ОВЗ и их родителей должны помочь школьникам определиться в выборе своего профессионального пути. Формирование профессионального пути обучающегося строится с учетом его психологических особенностей, возможностей его здоровья, потребностей общества и государства, предложений в сфере профессионального образования.

Построение в образовательной организации психолого-педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с опорой на нормативные документы Минобрнауки России – это не только ориентация на государственные интересы, но и следование идеям личностно-ориентированного подхода в образовании. В методических рекомендациях по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах отмечается, что в «современной России активно идет процесс гуманизации отношения государства и общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» [7]. Сам факт поставленной в документе задачи, получения профессионального образования детьми-инвалидами и лицами с ОВЗ для «обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности», свидетельствует об идеологическом обновлении подходов к проблеме профессионального становления обучающихся с особыми образовательными потребностями. С точки зрения этого подхода не отдельные одиночки, а каждый человек с особенностями развития должен иметь возможность включения в профессиональную

деятельность.

Сегодня необходим новый взгляд на систему действий в поддержке процесса профессионального становления обучающихся с ОВЗ. Система профориентационных мероприятий в работе с обучающимися с ОВЗ должна обеспечить не только их знакомство с миром профессий, для которых особенности развития не могут быть помехой, но и с возможными сложностями на пути исполнения желаний - стать активным участником трудовых отношений. Среди объективных сложностей включения в систему трудовых отношений - недостаточное количество рабочих мест для инвалидов, сложностями с транспортом и ряд других. Не меньшей преградой для трудоустройства лиц с инвалидностью являются причины субъективного характера (стереотипы и установки руководства, других работников и т.п.). Познание этих сложностей на этапе школьного обучения, формирование под руководством психолога или педагога личностных поведенческих действий по преодолению сложностей, сформированная готовность к противостоянию им – одно из актуальных направлений психолого-педагогической поддержки профессионального становления обучающегося с ОВЗ и инвалидностью.

Современное общество определяется как общество проектной культуры, термин «проектирование» включается в обозначение направлений социальной и профессиональной деятельности. Социальные проекты становятся особой формой взаимодействия государства, общественных организаций и учреждений образования, благодаря которой расширяются возможности решения некоторых образовательных проблем. Сегодня популярность приобретает опыт проектного взаимодействия различных структур в решении задач поэтапного приближения лиц с ОВЗ к профессиональной деятельности. Такой опыт приведен в публикации О.В. и К.Р. Журавлевых по внедрению социально-значимого проекта «Профессия и качество жизни детей с ограниченными возможностями» [8]. Проектом предусмотрено проведение мероприятий, способных повысить уровень готовности обучающихся с ОВЗ к выбору будущей профессии. Вовлечение общественности, социальных учреждений в построение профессионального пути обучающихся с ОВЗ имеет огромное значение для профессионального становления тех, кто по причине нарушений развития оказывается ограничен в своих возможностях активного участия в социальной жизнедеятельности.

Выводы. Наличие особенных потребностей обучающихся с ОВЗ обозначает необходимость включения новых элементов в систему психолого-педагогической поддержки процесса их профессионального становления. Появление новых элементов системы есть показатель ее развития, а, значит, более успешной реализации своих функциональных предназначений.

Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогической поддержки профессионального становления обучающихся с ОВЗ. В ней дается авторское видение теоретических основ профориентации, выделяются особенности построения системы профориентационной работы, обозначены наиболее значимые требования к ее организации в работе с обучающимися с ОВЗ. Выделены отдельные элементы модели психолого-педагогической поддержки профессионального становления обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: обучающийся с ОВЗ, психолого-педагогическая поддержка, профориентационная деятельность, теория профориентации, профессиональное самоопределение.

Absrtact: The article is devoted to the issue of psychological and pedagogical support for student with disabilities. In presents the author's vision of the theoretical basics of professional orientation, specifies the construction patterns of the system of professional activity, defines the most significant requirements for its arrangement of the inclusive education. Highlighted elements of the model of psychological and pedagogical support of the profession-distributed formation of students with disabilities.

Key words: student with disabilities, psychological and pedagogical support, professional oriented activity, theory of professional orientation, professional self-determination, self-development of personality.

Литература:

- 1 Рекомендации Международной организации труда от 30 июня 1950 г. № 88 [Электронный ресурс] // <http://base.garant.ru/2566159/> (Дата обращения 26.03.18)
2. Конвенция Международной организации труда № 159 «О профессиональной реабилитации и занятости инвалидов» от 20 июня 1983г. [Электронный ресурс] // <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540657/> (Дата обращения 26.03.18)
3. Медведчикова, Е.Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей, нуждающихся в поддержке государства // Профессиональное образование и занятость молодежи: ХХТ век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (Региональный аспект). Кемерово. С.119 -120.
4. Журавлева, О.В. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников «группы риска»: дис...канд.пед.наук:13.00.01.- Кемерово, 2002. – 176 с.
5. Приказ Министерства труда и социальной занятости населения от 4 августа 2014 г. № 515 « Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности. [Электронный ресурс] //<http://www.rksi.ru/doc/inclusive/pr515.pdf> (Дата обращения 4.04.18)
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения/ Е.А. Климов. – 3 изд., стер. М.: Академия, 2007.- 302 с.

7. Письмо Минобрнауки России от 02.02.2016 N BK-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах» [Электронный ресурс]// <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-02022016-n-vk-16307-o-napravlenii/> (Дата обращения 04.04.2018)

8. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: учеб.пособие / Н.С. Пряжников. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1997.- 352 с.

9. Журавлева, О.В. Содействие социально-профессиональному самоопределению, повышению качества жизни детей с ограниченными возможностями в условиях социального партнерства / О.В. Журавлева, К.Р. Журавлев./ Перспективы Науки и Образования, 2013, № 5. – С 149- 153.

УДК: 376

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чикарёва Екатерина Андреевна,

педагог-психолог

КГБ ПОУ «Хабаровский промышленно-экономический техникум»

г.Хабаровск

Постановка проблемы. В настоящее время сотни, а возможно, тысячи умов по всей России трудятся над созданием и внедрением эффективной инклюзивной образовательной среды, дабы каждый ребенок в любом уголке нашей необъятной Родины смог получить достойное образование, право на которое закреплено за ним законодательно. Зарубежный опыт показывает, что процесс внедрения инклюзии сложен и требует не один десяток лет для качественной повсеместной его реализации. И большинство исследователей вопроса инклюзии сходятся во мнении, что качественное инклюзивное образование невозможно без полноценной системы психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного процесса. Стоит заметить, что на данный момент в отечественной литературе все еще не так много работ, посвященных теме психолого-педагогического сопровождения, в частности, работ, которые бы содержали и проясняли теоретико-методологические основы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, его модели и технологии реализации. На сегодняшний день необходимо создание единых программ психолого-педагогического сопровождения для каждой ступени образования с последующим закреплением их как базовых, т.е. программ, на которые необходимо опираться образовательному учреждению в процессе инклюзивного обучения.

Целью статьи является определение основных положений и составляющих программы психолого-педагогического сопровождения на примере профессионального образовательного учреждения.

Изложение основного материала исследования. Необходимость создания программы психолого-педагогического сопровождения подтверждает тот факт, что во многих профессиональных образовательных учреждениях педагоги/руководство предпринимают попытки самостоятельно разработать и применять программу психолого-педагогического сопровождения в своем учреждении. В сети Интернет все чаще можно встретить документы с подобным названием, но, к сожалению, ничего общего с психолого-педагогическим сопровождением данные документы не имеют, ведь их разработчики попросту не имеют необходимой компетенции для разработки необходимой программы.

И, в первую очередь, для решения данной проблемы необходимо разобраться с терминологией. Что же представляет собой психолого-педагогическое сопровождение?

Согласно словарю Ожегова, «сопровождать - следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то».

По мнению Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой, сопровождение - это помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам.

М.Р. Битянова дает следующее определение сопровождению - это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях образовательного взаимодействия.

Безусловно, с каждым из этих определений нельзя не согласиться. Но является ли сопровождение только профессиональной деятельностью психолога? По моему мнению, в процесс создания социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития должны быть вовлечены все субъекты образовательного процесса, особенно если мы ведем речь об инклюзивном образовательном процессе.

И является ли сопровождение лишь помощью ребенку в проблемных ситуациях? Однозначно, нет. Система психолого-педагогического сопровождения не должна начинаться там, где начинаются проблемная ситуация. Оно должно как бы предвкушать эту проблему, знать, где именно тот или иной субъект может столкнуться с проблемой и предостеречь, направить по нужному пути.

И стоит ли рассматривать сопровождение только лишь в отношении ребенка (в нашем случае – лица с особыми образовательными потребностями)? Нет. В качестве субъектов психолого-

педагогического сопровождения необходимо рассматривать всех участников образовательного процесса. Это и обучающиеся с особыми образовательными потребностями, и их норматипичные сверстники, и педагоги, и родители, и администрация образовательного учреждения. В условиях инклюзии никто не должен оставаться «за бортом». В то же время, субъекты данного процесса одновременно выступают в качестве «исполнителей», т.е. в результате слаженных действий всех субъектов и достигается необходимый результат психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в контексте инклюзивного образования – это система, направленная на создание социально-психологических условий для позитивного развития всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Исходя из сказанного, программу психолого-педагогического сопровождения следует рассматривать в качестве технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения.

Более подробно составляющие такой программы я хочу рассмотреть на примере профессионального образовательного учреждения. В условиях ПОУ, программа психолого-педагогического сопровождения должна соответствовать следующим требованиям: она должна обеспечивать всем обучающимся развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, способности осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, позволять каждому обучающемуся работать в индивидуальном ритме. Программа должна предоставлять возможность лицам с особыми образовательными потребностями выбрать индивидуальный темп обучения, объем содержания учебного материала, формы организации своей познавательной деятельности, соответствующие его возможностям. В то же время, программа должна гарантировать каждому обучающемуся освоение определенного Федеральным государственным образовательным стандартом ПОУ образовательного уровня и продвижение на более высокий уровень обучения.

Задачами педагогов, на мой взгляд, является развитие самостоятельности мышления, подача максимального объема знаний за минимальное время, повышение качества преподавания и, что не менее важно, воспитания, обеспечение более высокого научного преподавания предмета. Эти задачи потребуют от педагога пересмотра форм и методов преподавания, готовности к изменению своей функции - от информационной - к организационной и контролирующей.

Очень важно учитывать, что программа психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями должна строиться с учетом требований Федерального государственного стандарта ПОУ и Основной профессиональной образовательной программы.

Программа должна представлять из себя вектор, траекторию, по которой необходимо двигаться субъектам в процессе инклюзивного образовательного процесса. Она должна содержать в себе план действий для всех участников образовательного процесса на весь период обучения того или иного студента с особыми образовательными потребностями.

Конечно, ключевая роль в психолого-педагогическом сопровождении отводится психологу образовательного учреждения. На его плечи невольно ложится корректировка программы сопровождения, сбор информации о субъектах, курирование и контроль над процессом сопровождения. Но участие психолога в данном процессе не должно быть повсеместным и навязчивым, чтобы не превращать инклюзию в интеграцию. Коррекционные, воспитательные, образовательные процессы должны идти мягко, плавно и затрагивать всех обучающихся, учитывать все их личностное разнообразие.

И особую роль, я бы сказала, роль первого плана, здесь стоит отдать не психологам, а педагогам. Как я писала выше, педагог должен взять на себя дополнительные функции - организационную и контролирующую. И только тогда, когда процесс психолого-педагогического сопровождения перейдет из рук психологов в руки педагогов, мы сможем добиться создания инклюзивной образовательной среды.

Программа психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в ПОУ должна содержать в себе следующие этапы: этап поступления, стартовый этап, составление плана деятельности, начало сопровождения, промежуточная оценка, окончательная оценка.

Предлагаю остановиться на каждом этапе более подробно.

Этап поступления: на данном этапе необходимо обсуждение различными сторонами запроса о сопровождении, проведение сбора и классификация информации. Ведущая роль – психолог, социальный педагог.

Стартовый этап: главная цель этапа – оставление плана инклюзивного образования. План должен включать в себя: предоставление коллективу образовательного учреждения информации о нарушении (отклонении), обсуждение форм и методов педагогического воздействия на студента с имеющимся нарушением, оценка возможности освоения студентом учебной программы. При необходимости - корректировка учебной программы, если это представляется возможным. Ведущая роль - психолог, педагоги, учителя-предметники, родители.

Составление плана деятельности: первые два этапа служат основой для составления этого документа. В нем необходимо сформулировать задачи и способы, способствующие инклюзии. Сюда нужно внести мероприятия по поддержке учащегося (адаптированные дидактические методики,

адаптированный материал, развитие методики учебы, расширение представления о возможностях обучающегося, решение социальных конфликтов, работа со сверстниками, достижение и отслеживание договоренностей) и мероприятия по поддержке коллектива образовательного учреждения/педагога (повышение профессионального уровня, сопровождение при изменении стиля преподавания, информация, коллегиальные консультации, тренинги, кураторство). Ведущая роль – психолог, администрация образовательного учреждения, внештатные специалисты, педагоги, учителя-предметники.

Этап сопровождения: этот этап предполагает практическую реализацию плана всеми участниками процесса. Структура этапа можно отразить следующим образом: психолого-педагогическая реабилитация, социальная адаптация, обучение и воспитание. Ведущая роль - педагоги.

Промежуточная оценка. Оценка успеваемости, темпов социальной адаптации, оценка выполнения целей и задач. Срок проведения оценки - 4-5 месяцев после старта сопровождения. При необходимости, корректировка стратегии и методов сопровождения. Ведущая роль - психолог, студент с особыми образовательными потребностями.

Окончательная оценка. Оценка достижений (в обучении и личностном развитии) обучающегося и оценка сотрудничества со всем участвующими сторонами. Планирование целей и задач на следующий учебный год.

Выводы. На сегодня системе ПОУ остро необходима единая модель программы психолого-педагогического сопровождения. Наличие такой модели значительно упростит и упорядочит работу специалистов на местах, сделает процесс сопровождения более понятным и доступным для специалистов, задаст вектор, по которому необходимо двигаться в процессе инклюзивного обучения, распределит роли и зоны ответственности каждого субъекта инклюзивного образования. Применение данной модели на практике убережет участников инклюзии от многих ошибок, сделает образовательный процесс более понятным и доступным и, прежде всего, лица с особыми образовательными потребностями получают более качественное, соответствующее современным стандартам образование.

Аннотация. В данной статье изложены взгляды на процесс психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования. Выделяются и описываются характерные особенности психолого-педагогического сопровождения как феномена в сфере образования. Статья знакомит с актуальными проблемами в психолого-педагогическом сопровождении, его практическом применении. Особое внимание акцентируется на необходимости создания единой модели программы психолого-педагогического сопровождения для каждой ступени образования. В статье автор делает попытку систематизировать этапы программы психолого-педагогического сопровождения на примере профессионального образовательного учреждения в инклюзивном образовании.

Ключевые слова. Психолого-педагогическое сопровождение, программа, модель, инклюзивное образование, профессиональное образовательное учреждение, этап, система, субъект, педагог, психолог.

Annotation. This article outlines the views on the process of psychological and pedagogical support in the context of inclusive education. Characteristic features of psychological and pedagogical support as a phenomenon in the sphere of education are singled out and described. The article introduces current problems in psychological and pedagogical support, its practical application. Particular attention is focused on the need to create a unified model of the program of psychological and pedagogical support for each level of education. In the article the author makes an attempt to systematize the stages of the program of psychological and pedagogical support on the example of a professional educational institution in inclusive education.

Keywords. Psychological and pedagogical support, program, model, inclusive education, professional educational institution, stage, system, subject, teacher, psychologist.

Литература:

1. Купреева О.И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Московский городской психолого-педагогический университет; Ред.кол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С.210-211.

2. Сущность «Социально-педагогического сопровождения»: [Электронный ресурс] // Российская Академия Естествознания - 2016. М., 2012-2016. URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1738/20259#>. (Дата обращения: 7.02.2018).

УДК: 159.9.075

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ ПЕРСПЕКТИВ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Шумков Михаил Алексеевич

студент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир

Горбачева Инна Александровна

студент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир

Научный руководитель: Шкряко Ирина Павловна

кандидат психологических наук, доцент
«ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир

Постановка проблемы. Рассматривая объективные задачи в развитии современного общества по средствам научно – технических достижений тем ни менее остается открытым вопрос относительно степени вовлеченности всех слоев населения в интеграционные процессы.

Цель статьи. Психологическое исследование социальной готовности к инклюзивной форме обучения

Изложение основного материала исследования. Неоспорим тот факт, что развитие цивилизации во много обусловлено экономическими возможностями. Однако в настоящее время развитие технического потенциала без учета культурно – социальных интересов граждан с ограниченными возможностями здоровья в целом недопустимо для общества, в котором развиты идеи гуманизма.

Одной из современных тенденций в общественной жизни в настоящее время выступает инклюзивный подход, к обучению, что может стать новаторской концепцией не только в понимании педагогического процесса, но и в переоценке ценностей в общественном сознании в целом.

В основе данного направления выступает идея, исключающая возможность возникновения социального неравенства по отношению к какому-либо из социальных слоев населения. И в первую очередь, в данном случае, работа направлена на модернизацию в системе государственного образования.

С точки зрения исторического развития впервые, в обществе, были сформулированы задачи, которые замалчивались или игнорировались на протяжении многих поколений.

В настоящее время, министерство образования и науки Российской Федерации проводит формирование и реализацию новых программ обучения. Целью, указанных мероприятий является вовлечение в педагогический процесс максимальное число заинтересованных. Имеется в виду дети и родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Используя возможности, накопленные в сфере специальной психологии и технологического потенциала, сформулирована логистика относительно создания свободной среды для взаимодействия. В процессе решения поставленной задачи приняты к реализации новые пространственно – архитектурные решения, так же отдельное внимание уделяется развитию возможности дистанционного обучения и тьюторского сопровождения в процессе обучения. Хорошо зарекомендовала себя идея о том, что в учебном или воспитательном учреждении вводится вакансия координатора, который хоть и не участвует в педагогическом процессе, однако его работа, особенно в начальной школе, способна улучшить взаимодействие педагогов, родителей, детей и тьюторов.

Еще одним нововведением в учебном учреждении могут стать ресурсные классы. Их наличие обосновано тем обстоятельством, что не все ученики могут продуктивно работать в процессе урока. И ресурсный класс служит помещением где ребенок, вместе тьютером может отдохнуть или заниматься индивидуальными вопросами. Разновариабельность в среде учащихся и гибкость образовательного процесса, в настоящее время, являются основой для развития инклюзивного образования.

Естественно, что, рассматривая вопросы, которые предстоит решить для развития системы образования нельзя будет обойти вопрос, касающийся возможности введения дифференцированной системы оценивания работы учеников. Продуктивным предложением, в данном случае, может послужить введение практики в школьном образовании такой категории оценки как «зачтено» или «не зачтено». С точки зрения психологии развития, подобная категория оценки, будет положительной, особенно в начальной школе и при оценке результатов по академическим предметам.

Дополнительно может вводиться такая категория как «отложенная» оценка. Применяемая в тех случаях, когда, по той или иной причине итоговая оценка не может быть выставлена вовремя. Иными словами, ученик не будет аттестован до тех пор, пока не ликвидирует долги по учебной программе. В данном направлении уже проделана значительная работа, и ее результаты позволяют говорить о том, что дифференцированная система оценки успеваемости учащихся позволит сформировать индивидуальный

подход к ученикам.

Вопрос о том, что введение зачетной практики в школьную систему образования может снизить мотивацию и общую успеваемость всех учащихся, весьма актуален. Однако практические исследования позволяют утверждать, что учащиеся с более развитыми способностями к освоению учебной программы в процессе освоения знаний не снижают успеваемость. Положительная динамика в работе с применением практики дифференцированной оценки успеваемости в том, что представляется возможность выявить объективные достижения каждого ученика. Так же стоит заметить, что программа инклюзивного образования, на сегодняшний день, предусматривает наличие в классе не более 10% учащихся с ограниченными возможностями здоровья по отношению к норматипичным ученикам.

Однако суть данного направления не заканчивается только в формировании инклюзивной вертикали в существующей системе образования. Главная задача, как уже говорилось ранее, включить в интеграционный процесс перспективы принятия обществом всех заинтересованных в развитии социокультурных взаимоотношений. И в первую очередь рассматривается вовлечение лиц с ограничениями возможности здоровья. Поскольку они являются полноценными гражданами Российской Федерации и в настоящее время задача всего общества помочь им в реализации своих прав.

Стоит заметить, что речь идет, как минимум, о 150 000 граждан, которые не могут воспользоваться своими конституционными правами человека.

Естественно, что успешность решения поставленных задач в основном зависит от работы специалистов в области педагогики и специальной психологии. Вовлечение общества в реализацию программ, по развитию и формированию объективного мнения, этических и нравственных ценностей, вопросов профессиональной этики, все это задачи педагогического воспитания.

Ведь вопрос не только в бюджетных отчислениях, направленных на реструктуризацию системы образования и не в том, как государство заботиться о благосостоянии граждан, главное, как общество, повышая уровень социальной зрелости, относиться к гражданам, входящим в различные социальные группы.

Рассматривая результаты существующих проектов в области инклюзии, психологи констатируют факт того, что воспитанники или учащиеся не испытывают трудностей в процессе общения и эмоциональный контакт положительно сказывается на развитии. Во многом настороженную позицию, в вопросе инклюзии, занимают родители, у которых, в пору возраста, уже сформировались социальные предубеждения. Работа с такой категорией лиц имеет положительную динамику при проведении открытых уроков или «бинарных» занятий.

На практике, наглядно демонстрируется работа группы или класса, когда занятия проходят с участием логопеда или психолога и реализуются программы, развивающие память, внимание и мелкую моторику.

Статистические исследования, проведенные в нашей стране, свидетельствуют о высоком проценте детей, которые поступаая в учебные учреждения имеют отклонения в развитии речи. И практика «бинарных» занятий способна устранить как незначительные отклонения, так и в целом развить речь и мышление ребенка.

Выводы. Перспективы, которые способна дать подобная практика инклюзивного образования, определенно рассчитана на долгосрочную перспективу и объективные результаты можно будет проанализировать только на опыте следующих поколений. Естественно, что внедрение инклюзивных тенденций приведет к изменениям в первую очередь в социально – экономическом, общественно – психологическом и нравственном развитии. Главное, на данном этапе, не делать однозначных выводов относительно процесса становления инклюзивного образования. Поскольку внедряемые технологии не имеют аналогов не только в нашей стране, но и в большинстве стран Европейского континента. В столь масштабном проекте неминуемы изменения не только в системе образования, но и трудовом кодексе Российской Федерации.

Поскольку результатом вносимых изменений станет реорганизация всех социальных институтов, норм и ряда правил социального поведения. Стоит вспомнить, в контексте данного повествования, что свобода каждой личности в рамках социальной жизни заканчивается там, где начинается свобода другой личности и осознание этого делает свободными всех участников социальных взаимоотношений. Осознавая все выше изложенное становится очевидным, что развитие инклюзивного образования – это действия, направленные не для лиц с ограничениями здоровья, а для полноценного взаимодействия вместе с ними. Усилия, направленные для всех участников социальных взаимоотношений станут, впоследствии, надежной основой для развития государства.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы модернизации в системе образования с точки зрения психологии и социального развития.

Ключевые слова: психология, инклюзия, гуманизм.

Annotation. The article deals with the issues of modernization in the education system from the point of view of psychology and social development.

Keywords: psychology, inclusion, humanism.

Литература:

1. Богданова Т.Г., Гусейнова А.А., Приходько О.Г., Ушакова Е.В., Назарова Н.М., Яковлева И.М. Педагогика инклюзивного образования. Учебник. М.: Инфа – М. 2016, 336с.

2. Красило А.И., Новгородцева А.П. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации. М.: Издательство Московского психолого – социального университета. 2016, 186с.
3. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт – Петербурге. СПб.: Издательство СПбГУ. 2012, 96с.
4. Танцора С.Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в общении детей с ОВЗ. М.: Сфера. 2017, 64с.
5. Пузанов Б.П. (ред.) Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями. Учебное пособие для вузов. СПб.: Владос. 2011, 439с.
6. Юрьева Н.В. Организация и развитие психологической службы в аспекте ФГОС. Краснодар.: Учитель. 2018, 110с.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА И ТРУДОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ АДЫГЕЯ

Шарова Елена Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей педагогики,
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп

Цыганкова Галина Сергеевна,
начальник Управления ГСЗН Республики Адыгея
г. Майкоп

Постановка проблемы. Решение вопросов трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья является важным аспектом реализации государственной программы «Содействие занятости населения» и повышения уровня занятости инвалидов.

Целью статьи является анализ состояния рынка занятости инвалидов в Республике Адыгея и определения эффективных механизмов решения проблемы трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. Для того, чтобы определить проблемы трудоустройства и трудоспособности молодежи с ограниченными возможностями здоровья охарактеризуем ситуацию на рынке труда и занятость инвалидов в целом по Республике Адыгея.

В республике проживает 34220 инвалидов, среди них имеют I группу инвалидности – 3621 человек, II группу – 17799 человек, III группу – 12800 человек.

Численность инвалидов в трудоспособном возрасте составляет 12331 человек, в том числе I группы инвалидности - 1208 человек, II группы - 5896 человек, III группы - 5227 человек. Из числа инвалидов трудоспособного возраста лишь 61,5% инвалидов имеют показания к труду. Практически все инвалиды I группы показаний к труду не имеют, к числу таких относятся колясочники и тотально слепые.

Трудовую деятельность осуществляют 7869 инвалидов, в том числе 3447 трудоспособного возраста. Из числа инвалидов трудоспособного возраста, занятых трудовой деятельностью, 54 человека (1,57%) составляют инвалиды I группы, 1423 человека (41,3%) – инвалиды II группы, 1970 человек (57,2%) – инвалиды III группы.

Численность инвалидов в возрасте от 18 до 44 лет составляет 5208 человек, из которых трудятся 1099 человек или 21,1%.

Проведенный анализ структуры инвалидов, обратившихся в органы службы занятости показал, что доля граждан, не имеющих профессионального образования составляет 3,8%. Доля инвалидов с высшим профессиональным образованием составляет 16,3%, средним профессиональным и начальным – 40,8%, 9-11 классов – 39,1 %. Из числа граждан с инвалидностью, обратившихся в органы службы занятости населения Республики Адыгея, 65,5% составили инвалиды 3 группы, 32,8% – инвалиды 2 группы и или 1,3% – инвалиды 1 группы.

По состоянию на 1 ноября 2017 года в перечне работодателей, создающих (выделяющих) квотируемые рабочие места по Республике Адыгея, состоят 349 предприятий и организаций со среднесписочной численностью более 35 человек, на которых трудятся 1129 инвалидов, из них на квотируемых рабочих местах 734 инвалида, в том числе на специальных рабочих местах 24 человека. За истекший период 2017 года в органы службы занятости населения республики от работодателей поступили сведения о наличии 225 вакансий для трудоустройства инвалидов. В связи с тем, что инклюзивный рынок труда подчиняется тем же законам, что и обычный, существующий дисбаланс спроса и предложения на рынке труда не всегда позволяет в полной мере использовать имеющиеся вакансии.

Анализ сложившейся ситуации, определил следующие направления работы органов службы

занятости населения Республики Адыгея:

- разработка и совершенствование нормативной правовой базы;
- реализация мероприятий в рамках государственной программы Республики Адыгея «Содействие занятости населения» на 2014-2020 годы;
- реализация дополнительных мер, направленных на повышение уровня занятости инвалидов;
- контроль ситуации на рынке труда и занятости инвалидов;
- осуществление межведомственного взаимодействия;
- реализация превентивных мер.

Отдельно остановимся на механизме реализации превентивных мер по содействию трудоустройству инвалидов, не обратившихся за предоставлением государственных услуг в органы службы занятости населения Республики Адыгея. Они заключаются в проведении следующих мероприятий:

- информирование общего характера (Интерактивный портал, СМИ, информационные стенды, размещение информационных материалов в ведомствах и учреждениях, оказывающих услуги инвалидам и др.);
- информирование адресное (максимально возможный охват путем осуществления телефонных звонков, подомового посещения, проведение анкетирования и др.);
- организация специализированных ярмарок вакансий;
- реализация системы квотирования рабочих мест для трудоустройства инвалидов, нормативную базу которой устанавливают ряд федеральных и республиканских законов, иных нормативных правовых актов;
- ведение реестра инвалидов;
- обновление банка вакантных рабочих мест.

В соответствии с Законом «О занятости населения в Российской Федерации» услуги службы занятости населения носят заявительный характер, поэтому оценочным показателем работы органов службы занятости населения является доля трудоустройства инвалидов от числа инвалидов, обратившихся в центры занятости населения. На федеральном уровне планируется вывести трудоустройство инвалидов в самостоятельную государственную услугу, которая будет отличаться от трудоустройства других категорий граждан. В этой связи, Правительством Российской Федерации на 2017 год перед субъектами Российской Федерации была поставлена задача по обеспечению занятости инвалидов трудоспособного возраста, проживающих в субъекте независимо от факта обращения в органы службы занятости населения. С учетом новых требований, очевидно, что эта работа должна носить межведомственный характер.

Органы службы занятости населения Республики Адыгея реализовали ряд мероприятий в данном направлении. В Республике Адыгея разработан и реализуется комплекс нормативных правовых актов, направленных на повышение уровня занятости инвалидов. С 30 июля 2014 года в республике действует Закон Республики Адыгея № 331 «О квотировании рабочих мест и минимальном количестве специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов». И если ранее требования о квотировании рабочих мест распространялись на предприятия с численностью от 100 человек, то сегодня под квотирование попадают организации со среднесписочной численностью от 35 человек. Кроме этого, 21 ноября 2017 года в Закон внесены изменения, смысл которых заключается в обязательном заполнении работодателями всех выделенных квотируемых рабочих мест. С 4 августа 2016 года в Республике Адыгея действует Закон Республики Адыгея № 562 «О проведении специальных мероприятий, способствующих повышению конкурентоспособности инвалидов на рынке труда». Для решения вопроса занятости инвалидов молодого возраста в республике разработан и проходит процедуру согласования проект подпрограммы «Сопровождение инвалидов молодого возраста при трудоустройстве» программы «Содействие занятости населения РА». Для граждан, имеющих инвалидность, реализуется целый комплекс мер, включающий проведение специализированных ярмарок вакансий, организации временного трудоустройства, профессионального обучения, а также различные виды помощи, начиная от выбора профессии и заканчивая социальной адаптацией на рынке труда. Впервые в порядке реализации нового мероприятия - резервирования рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов, обучены 2 инвалида молодого возраста в ООО «Учебно-курсовой комбинат Майкопский» с последующим трудоустройством в АО «Газпром газораспределение Майкоп». Постановлением Кабинета Министров Республики Адыгея от 09.02.2012 № 39 «О мерах по реализации Закона Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации» (в редакции от 08.12.2015) утвержден Порядок предоставления субсидий на финансовое обеспечение (возмещение) работодателям части затрат на реализацию дополнительных мероприятий в сфере занятости населения.

Управление государственной службы занятости населения Республики Адыгея взаимодействует с учреждениями медико-социальной экспертизы. На основании данных, полученных от Главного бюро медико-социальной экспертизы по Республике Адыгея, с 2016 года сотрудниками центров занятости населения проводится подомовой обход инвалидов, которым присвоена либо подтверждена инвалидность. С целью паспортизации инвалидов проведено крупномасштабное социологическое обследование среди инвалидов трудоспособного возраста. Реестр инвалидов, подлежащих трудоустройству, обновляется и обрабатывается в постоянном режиме. В перспективе вся собранная

информация найдет отражение в федеральном реестре инвалидов, который станет базой данных и инструментом для получения инвалидами услуг органов службы занятости населения в удобной для себя форме.

В процессе общения с инвалидами трудоспособного возраста сотрудники органов службы занятости населения столкнулись с рядом проблем, которые заключаются не только и не столько в нежелании работодателей принимать на работу граждан с ограниченными возможностями здоровья, но и с отсутствием в большинстве случаев желания у самих инвалидов осуществлять трудовую деятельность. Из общего количества опрошенных инвалидов только 5% желают работать. В ряде случаев принцип «Смотри на меня как на равного» понимается однобоко.

Совершенно очевидно, что в данной ситуации основные усилия необходимо направить на молодых ребят-инвалидов, которые сегодня получают образование и профессию. Необходимо в приоритетном порядке решать вопрос их профессиональной занятости и не дать им уйти в число закоренелых иждивенцев.

Статистический анализ показал, что доля инвалидов, обучающихся сегодня в 9-11 классах образовательных организаций Республики Адыгея, составляет более 39%. Это значит, что в скором времени им придется решать вопрос о продолжении обучения в сфере профессионального образования – получении среднего или высшего образования или освоении рабочей профессии. И здесь важная роль отводится образовательным организациям. Содействии трудоустройству инвалидов и ЛОВЗ предполагает: создание материально-технической базы для работы с инвалидами с лицами с ОВЗ, проведение системной профориентационной работы с абитуриентами и обучающимися, формирование базы данных обучающихся и выпускников из числа ЛОВЗ и инвалидов, а также формирование базы данных организаций-партнеров, оказывающих содействие в трудоустройстве. В числе них Управление государственной службы занятости населения Республики Адыгея, партнеры движения «Абилимпикс», другие некоммерческие организации.

Основными направлениями работы образовательных организаций должны быть:

- профориентационная работа: предоставление информации по профессиям, консультирование, профессиональный отбор, подбор профессии;
- помощь в построении индивидуальной траектории построения карьеры;
- организация тестирования, консультирования и тренингов: психолого-педагогического и профессионального;
- знакомство с обучающей средой и представителями работодателей, экскурсии, выставки, деловые игры, мастер-классы и др.;
- работа по организации мест практики как этап, предшествующий трудоустройству, сопровождение обучающихся в ходе практики;
- трудоустройство на основе анализа рынка труда, взаимодействия с государственными и муниципальными органами по трудоустройству и занятости населения, проведение переговоров, сопровождения, контроль соблюдения условий и норм законодательства в части сопровождения выпускников-инвалидов при трудоустройстве.

Немаловажную роль играют и встречи с инвалидами и ЛОВЗ, состоявшимися в профессиональной и личной жизни.

Для успешной социализации инвалидов и ЛОВЗ образовательные организации должны разрабатывать дополнительные образовательные программы, в том числе направленные и на формирование компетенций человека цифрового века, например, информационно-коммуникационной или финансовой. Именно эти компетенции позволят получить достоверную информацию посредством информационных технологий и защитить себя от мошенничества

Выводы. Эффективное решение вопросов трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья зависит от планомерной и комплексной разработки мер по содействию в трудоустройстве и согласованности действий всех заинтересованных сторон.

Аннотация. В статье дана характеристика ситуации на рынке труда и занятости инвалидов по Республике Адыгея, определены направления работы органов службы занятости населения Республики Адыгея, описан механизм реализации превентивных мер по содействию трудоустройству инвалидов. Выделены субъекты, участвующие в профориентации и трудоустройстве ЛОВЗ и инвалидов, определены роль и направления работы образовательных организаций в вопросах профориентации и содействия трудоустройству ЛОВЗ и инвалидов.

Ключевые слова: трудоустройство, лица с ограниченными возможностями и инвалиды, содействие трудоустройству, сопровождение, занятость инвалидов.

Annotation. The article describes the situation in the labor market and employment of disabled people in the Republic of Adygea, outlines the work of the bodies of the employment service of the Republic of Adygea, describes the mechanism for implementing preventive measures to promote the employment of disabled people. The subjects involved in vocational guidance and employment of persons with disabilities and disabled persons are identified, the role and directions of the work of educational organizations in matters of career guidance and the promotion of employment of disabled people are determined.

Keywords: employment, people with disabilities and invalids, promotion of employment, support, employment of disabled people.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 16 июля 2016 года № 1507-р «План мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 21 апреля 2018 года).
2. Постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 09.02.2012 № 39 «О мерах по реализации Закона Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации» (в редакции от 08.12.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 21 апреля 2018 года).
3. Закон Республики Адыгея от 04 августа 2016 года N 562 «О проведении специальных мероприятий, способствующих повышению конкурентоспособности инвалидов на рынке труда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 21 апреля 2018 года).

УДК: 159.92

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Щербинина Наталья Сергеевна

заведующий отделом психолого-педагогической коррекции
ГБУОКРЦППМСС
г. Симферополь

Мисиратова Асене Аметовна

педагог-психолог
отдел психолого-педагогической коррекции
ГБУОКРЦППМСС
г. Симферополь

Постановка проблемы. В данной статье рассматривается вопрос о роли игры в психическом развитии ребенка. Проанализированы характерные особенности игры в дошкольном возрасте в норме и отличия игровой деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Актуальность данной темы возрастает в связи с тем, что специалисты образовательных дошкольных организаций и родители в работе с детьми с ОВЗ все больше уделяют внимание развитию академических, речевых, моторных навыков, в то время как развитие игровых навыков все чаще занимает второстепенное место либо игнорируются.

Дошкольное детство – один из самых ответственных периодов в развитии личности, когда происходит закладка всех ее основных свойств и качеств. И каждый ребенок, независимо от его физических, академических и коммуникативных возможностей, должен пройти «эпоху игры».

Игра, являясь ведущей деятельностью, обеспечивает зону ближайшего развития, которая оказывает огромное влияние на все психические процессы ребенка, позволяя ему познавать и исследовать окружающий мир. Посредством игры дети учатся взаимодействовать с миром. В игре дети изучают свойства предметов, открывают способы использования в соответствии с функциональным назначением. Развитие навыков коммуникации также происходит в игровой деятельности.

Депривация игровой потребности в дошкольном возрасте приводит к тому, что, повзрослев, дети либо утрачивают инициативность, познавательный интерес, либо начинают играть во 2 – 3 классе, в целом оставаясь инфантильными. Потребность играть у них не растрочена и из дошкольного возраста она переносится в подростковый возраст, но проявляет себя в искаженных формах общения и игры (сначала это инфантильные подростки, потом – взрослые).{7}

Цель статьи – акцентировать внимание на необходимости научного подхода к проблеме формирования игровых навыков у детей с ОВЗ и сформулировать практические рекомендации для специалистов, родителей и воспитателей по формированию игровых навыков детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ литературы показал, что особенности игровой деятельности ребенка довольно подробно изучаются в работах отечественных и зарубежных ученых. В зарубежной психологии игра рассматривается как свободная спонтанная деятельность, в которой ребенок может создать мнимую ситуацию, связанную в сюжет и приносящая ему позитивные эмоции (бег, догонялки, катание на велосипеде, рисование).

Игра изучается в психологии, этнографии и истории культуры, в теории управления, педагогике и других науках. Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX в. немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов применительно будущих условий борьбы за существование. Немецкий психолог К. Бюлер определял игру как деятельность, совершаемую ради получения «функционального удовольствия». Глубинная психология видит в игре выражение глубинных инстинктов или влечений.

В отечественной психологии также разрабатывалась теория игры – быстро меняющиеся

ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации. В структуру игры входят: 1) роли, взятые на себя играющими; 2) игровые действия как средство реализации этих ролей; 3) игровое употребление предметов- замещение реальных предметов игровыми, условными; 4) реальные отношения между играющими.

Отечественный психолог Л.С. Выготский в лекции об игре отмечал: «...отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития. Действия в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития....» (Выготский, 1966, с. 74-75). {4}

Обобщая труды отечественных психологов, можно выделить следующее: ключевая идея психологии развития, обозначенная Л.С. Выготским как принцип «единства аффекта и интеллекта» свидетельствует, что до тех пор, пока не будет насыщена эмоциональная сфера ребенка, о его полноценном интеллектуальном развитии не может идти речи. Известно (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Е.М. Листик и др.), что дошкольный возраст сензитивен к эмоциональному развитию ребенка. Только в этот период наиболее успешно может сформироваться система смыслов, переживаний человека, его символическая жизнь. Причем осуществляется это в игре как особой сфере деятельности и системе межличностных отношений. Игра, выступая ведущим видом деятельности дошкольника, позволяет актуализировать и удовлетворить потребность в качественно новом уровне отношений с окружающими. Очевидно, не овладев игрой, дети не смогут полноценно завершить развитие на данном возрастном этапе, а значит, не смогут адекватно перейти на следующую ступень онтогенеза. {6}

По мнению В.В. Давыдова (1992), Е.Е. Кравцовой (1996) и др. только в игре формируется одно из ключевых новообразований дошкольного периода – продуктивное творческое воображение. {1. 6}

Изложение основного материала исследования. В настоящее время дефицитность в полноценной игровой деятельности наблюдается не только у детей с ограниченными возможностями здоровья, но также у нормотипичных детей. Не секрет, что сегодня игра катастрофически быстро покидает дошкольный возраст. Если ранее не умели «играть» (не владели технологией обучения детей игре) педагоги, то сегодня и дети разучились играть. Современная детская игра выступает в большей мере как псевдovedущая деятельность, так как ее смысловые аспекты смещены на обучение. Хотя известно, что преждевременное или запаздывающее по отношению периоду сензитивного возраста обучение чаще сказывается на развитии психики ребенка. Данные исследований свидетельствуют, что большинство современных детей не завершают период дошкольного детства - у них не сформированы основные новообразования и их дальнейшее развитие идет по дефицитарному типу. {3 4}

Типично развивающийся ребенок на первом году жизни с помощью игры исследует предметы, их текстуру, запах и звучание. На втором году жизни у ребенка с нормальными социальными возможностями происходят драматические изменения в игре, он начинает интересоваться, в основном, функциональным назначением предметов (машинки катают, из чашек пьют). Позже появляется и гораздо более сложная игра, подразумевающая воображение. Игра - это источник развития множества различных навыков и способностей ребенка. Кроме того, игра становится социальной - ребенок учится быстрой смене ролей.

Игра ребенка с ограниченными возможностями здоровья характеризуется:

- стереотипными действиями с одной игрушкой,
- избирательностью в выборе игрушек,
- обостренной или повышенной сенсорной чувствительностью,
- ребенок может не проявлять интерес к играм других детей и к играм, в которых надо взаимодействовать (например, игра в «Ку-ку»),
- ребенок с ОВЗ не играет с игрушками в «понарошку»,
- ригидность мышления и персеверации мешают искать новые способы использования игровых объектов. Вследствие чего позже возникают сложности формирования навыка символической и социальной игры.

Почему важно обучать игре? Игра - это путь к развитию социальных навыков (взаимодействия со сверстниками). Она:

- развивает речевые, коммуникативные, моторные навыки и логическое мышление;
- может стать заменой стереотипий в поведении, уменьшает дезадаптивное поведение;
- это функциональный способ самостоятельного времяпрепровождения.

Дошкольные годы - оптимальный возраст, когда педагоги и родители могут и должны приложить наибольшие усилия к тому, чтобы помочь детям с ОВЗ, догнать своих сверстников. Перед специалистами и родителями стоит важная задача постепенного введения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в мир игр, обучению его разнообразным игровым навыкам, с помощью которых он сможет успешно общаться со сверстниками. Обучая ребенка с ОВЗ игровым навыкам, мы способствуем его включению в среду сверстников, выбирая для формирования те игровые навыки, которые приоритетны в среде сверстников. Ребенка с ОВЗ можно обучить необходимым навыкам игры, причем неоценимую помощь в этом нередко оказывают их типично развивающиеся сверстники.

Причина, по которой взрослые неохотно работают над развитием игровых навыков, состоит в том, что этим навыкам исключительно трудно учить. В отличие от обучения речевым и академическим

навыкам, где можно разработать структурированный учебный план, обучение игре и социальному общению требует намного большей гибкости и более творческого подхода со стороны взрослого. Соответственно, подсказки и подкрепление также необходимо предоставлять более гибко. Будет очень полезно, если специалист или родитель сам обладает хорошо развитыми социальными и игровыми навыками.

Чтобы обучить ребенка с ограниченными возможностями здоровья игровым навыкам его необходимо подготовить.

Как мы можем помочь ребенку с ОВЗ включиться в игровую деятельность, научиться играть?

1. Обучение новым и более разнообразным способам и навыкам игры требует наличия определенных навыков подражания.

Подражание тому, как другие люди обращаются с предметами - краеугольный камень для развития более зрелой и разнообразной игры.

Подражание – один из основных способов усвоения общественного опыта маленьким ребенком. Таким путем он усваивает бытовые навыки и овладевает речью. Но само подражание у ребенка складывается не сразу, оно требует обучающего воздействия со стороны взрослого. Научить проблемного ребенка подражать – одна из важнейших задач начального этапа обучения игровым, академическим и речевым навыкам. Если ребенок с ограниченными возможностями здоровья не подражает движению или действию с предметом, взрослый должен взять его в свои руки и совместно произвести нужное действие, а затем предложить это повторить самостоятельно - по подражанию.

2. Как известно, любая деятельность определяется ее мотивом, т.е. тем, на что эта деятельность направлена. Игра является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой. Это означает, что ребенок играет потому, что ему хочется играть, а не ради получения какого-то конкретного результата, что типично для бытовой, трудовой или любой другой продуктивной деятельности.

3. Необходимо учитывать интересы ребенка- дети с особыми нуждами зачастую не испытывают особой тяги к экспериментированию с игрушками и изучению окружающего мира. Поэтому специалисту-психологу, педагогу или родителю необходимо больше внимания уделить поиску интересных и подходящих для данного ребенка материалов, игрушек.

4. Предлагая ребенку поиграть, важно учитывать возрастные особенности, играя с ним на том уровне, к которому он готов. Сначала надо показать соответствующую модель, постепенно от показа перейти к вербальным указаниям. Только если ребенок действует неправильно, надо снова показать ему верную модель (предоставляя подсказку). Если ребенок не может самостоятельно выполнить требуемое движение, надо взять его руку в свою и действовать вместе с ним.

5. Выбор игровых навыков для обучения.

Для обучения игровым навыкам нужно сначала решить, каким из них отдавать предпочтение. Игровые навыки должны включать в себя как умение играть в интерактивные игры (настольные), так и самостоятельно занимать себя в любое время (проведение досуга).

Компоненты эффективного обучения игровым навыкам детей с ОВЗ:

1. Определить последовательные этапы (составление алгоритма задания).

2. Отрабатывать один навык за один раз. Нельзя переходить к следующему этапу, пока не освоен предыдущий. Этап считается освоенным, если ребенок выполняет его совершенно самостоятельно на трех последовательных сессиях с тремя разными специалистами или педагогами.

3. Отрабатывать навыки снова и снова. (Сделав обучение веселым занятием, меняя обстановку или материалы каждый раз, когда это возможно, предоставляя по мере необходимости подсказки и как можно больше подкрепления, вы сможете заметно ослабить фрустрацию и скуку, вызываемую повторением).

4. По мере необходимости давать подсказки и затем постепенно снижать их интенсивность до полного их отсутствия.

5. Давать подкрепление за успехи, приближающие к желаемой реакции. Чтобы создать ситуацию успеха, нужно разбить программу на большее число этапов. Когда вы приступите к обучению, станет ясно, нужно ли увеличивать количество этапов или можно без вреда объединить их.

Как только ребенок освоит навык, необходимо как можно быстрее убрать контроль со стороны взрослых. Делать постепенно в несколько этапов.

Для развития навыков самостоятельной игры могут быть полезны разные места, оборудованные для игры.

Полезно, чтобы игра с игрушкой имела четкое начало и конец. Когда ребенок закончит играть, это послужит сигналом, что можно перейти к следующей игре. Для игр с неопределенным временем используется таймер, чтобы ребенок мог начать новую игру самостоятельно.

Одна из задач при обучении игре - это помочь ребенку в освоении навыков, способствующих социальным играм со сверстниками, поэтому необходимо выбирать игры, типичные для детей соответствующей возрастной группы. Хотя способности ребенка могут пока что не соответствовать его биологическому возрасту, все же рекомендуется выбирать игрушки, как можно более подходящие ему по годам. Игра с игрушками, ассоциирующимися с более ранним возрастом, может привести к стигматизации и замедлит принятие ребенка сверстниками. Выбор игр также может повлиять на самооценку и уровень «взрослости», которого ребенок хочет достичь.

Чтобы максимально увеличить шансы ребенка на совместную игру с одноклассниками, нужно также наблюдать, с какими игрушками играют его сверстники. В противном случае вероятность социальных игр резко снижается.

Выводы: Проведенный теоретический анализ показывает, что современные приоритеты в сфере образования должны сводиться не только к развитию академических, коммуникативных и моторных навыков, но и к развитию игровых навыков, так как игра – это важный этап на пути к развитию общих навыков речи и умения учиться. Помимо этого, почти все люди, даже если они не достаточно ориентированы на других, извлекают для себя уроки, наблюдая за примерами социального взаимодействия. Одна из задач, которая решается благодаря игре, – возможность научить ребенка самостоятельно занимать себя в любое время (проведение досуга).

Невозможно переоценить роль игры в качестве основы для обучения детей жизненно необходимым навыкам (физического развития, социальным, речевым, моторным навыкам, а также их умственных способностей). Исследования ученых показывают, что игра незаменима в развитии речевых способностей, овладении социальными и когнитивными понятиями. Игра создает идеальные условия для овладения речью и интуитивным пониманием других людей.

Игры помогают формированию коммуникативных навыков детей, закрепляют знания и умения доброжелательного общения, воспитывают культуру общения (хорошие манеры), помогают сформировать у детей навыки совместной деятельности, умение распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать – радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений. Дети приобретают навыки, умения и опыт, необходимый для адекватного поведения в обществе, способность оценить других, понять и выразить себя через общение, умение регулировать свое поведение в соответствии с нормами и правилами.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования игровых навыков у детей с ОВЗ и проанализированы характерные особенности игры в дошкольном возрасте в норме и отличия игровой деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, сформулированы практические рекомендации для специалистов, родителей и воспитателей по формированию игровых навыков детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, игра, психическое развитие, зона ближайшего развития, ведущий вид деятельности, игровая деятельность, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of gaming skills in children with HIA and analyzed the characteristic features of the game in preschool age in the norm and differences in the gaming activity of a child with disabilities. Practical recommendations for specialists, parents and educators on the development of gaming skills for children with disabilities were formulated.

Keywords: L.S. Vygotsky, game, mental development, the zone of proximal development, the leading type of activity, play activity, preschool age.

Литература:

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. - М., 2001г.
2. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте.- Новосибирск, 2003г.
3. Бруско И.С. Школьная тревожность: причины и следствия / И.С. Бруско, О.А. Белобрыкина / Под ред. А.Ж. Жафярова
4. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры М. – Воронеж, 1996г.
5. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. – 2017. – №4. – С. 324-326.
6. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. 1978 г. №2
7. Михеева А.В. проблема «недоигравших» детей / А.В. Михеева, О.А. Белобрыкина // Формирование мотивационной сферы личности: Сборник научных трудов. Ч.2. Новосибирск, 2003г. с. 129-133.
8. Толстоносова Р. В. Значение игровой деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные педагогические технологии.

УДК: 37.091.12.011.3-051:005
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИИ
МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Щеглова Анна Вадимовна,
студентка факультета социальной и коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград
Научный руководитель: Шипилова Елена Викторовна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
г. Волгоград

Постановка проблемы. Для развития мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями необходим комплексный характер коррекционно-педагогических воздействий с использованием дидактической игры.

Целью статьи является изложение результатов опытно-экспериментальной работы по коррекции и развитию мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Изложение основного материала исследования. Опытно-экспериментальная работа предполагала анализ результатов уровня развития мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями после практической реализации специальной коррекционной программы.

В настоящее время общество предъявляет серьезные требования к выпускнику детского сада. В проекте «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» выделяется раздел «Требования к результатам освоения детьми основной образовательной программы дошкольного образования». Эти требования представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Такие характеристики являются необходимыми предпосылками для перехода на следующий уровень начального образования, успешной адаптации к условиям жизни в школе и требованиям учебного процесса.

Положение о ведущей роли правильно организованного обучения в развитии детей особенно значимо для специальной психологии и педагогики, так как оно направляет на раскрытие возможностей умственно отсталого ребенка, которые мобилизуются благодаря обучению и в какой-то мере компенсируют дефект ребенка. Одним из наиболее уязвимых мест в познавательной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью является процесс мышления[3].

По мнению ведущих отечественных специалистов (Г.М. Дульнев, Б.В. Зейгарник, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, И.М. Соловьев, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, У.В. Ульenkova, Л.Б. Баряева и др.), образовательный процесс во многом опирается на мышление ребенка, под которым понимается анализ, синтез, классификация. Развитие мышления детей с умственной отсталостью рассматривается как важное условие эффективного обучения. Мыслительные процессы у умственно отсталых дошкольников протекают весьма своеобразно. Выполняемый ими анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. До конца дошкольного возраста у этих детей фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Рассматривая особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, отечественные ученые отмечают инертность наглядных форм мышления, их недостаточную взаимосвязь со словесно-логическими операциями мыслительного процесса, отставание в развитии ориентировочно-исследовательской деятельности, значительное расхождение между словом, образом и действием (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Е.А. Екажанова). Первопричину их возникновения необходимо искать на ранних этапах развития ребенка. В ходе исследований выяснено, что для формирования мыслительной деятельности ребенка с нарушением интеллекта обязателен учет сензитивных периодов развития наглядных форм мышления, опора на потенциальные возможности ребенка дошкольного возраста, а именно активизации его общения, развития игровой и предметной деятельности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф) [2].

Так как именно дефицитарность познавательной деятельности является основным дефектом у детей с нарушением интеллекта, его устранение и является важнейшим направлением коррекционно-воспитательной работы в специальных дошкольных учреждениях для таких детей [1].

Результаты теоретического исследования, показали, что для детей 6-7 лет с умственной отсталостью характерны инертность наглядных форм мышления, их недостаточная взаимосвязь со словесно-логическими операциями мыслительного процесса, отставание в развитии ориентировочно-исследовательской деятельности, значительное расхождение между словом, образом и действием. В связи с этим, с целью выявления уровня развития мыслительных операций у детей 6-7 лет с умственной отсталостью и выявления возможности их развития и коррекции в специально организованных психолого-педагогических условиях, мы организовали констатирующий этап исследования. В

исследовании участвовали дети 6-7 лет (10 человек) с диагнозом умственная отсталость легкой и умеренной степени.

Для проведения исследований мыслительных операций у дошкольников с нарушением интеллекта нами были подобраны такие методики, как «Группировка», «Четвертый лишний», «Классификация». Нами были использованы источники следующих авторов: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А., Дубровина И.В.

Система оценки уровня развития мыслительных операций производилась по трем уровням: высокий уровень, средний уровень и низкий уровень. Система оценки носила характер анализа наблюдения за деятельностью ребенка. Анализировалась не только успешность выполнения задания, но и сама стратегия деятельности ребенка[4].

После проведения трех методик на выявление уровня развития мыслительных операций у дошкольников с нарушением интеллекта мы пришли к выводу, что развитие наглядного обобщения развито недостаточно, т.е. детям было трудно определить геометрическую фигуру по форме, цвету и величине. Большинство детей имели низкие показатели в образно-логическом мышлении. Дошкольники затруднялись выбрать 4 лишний предмет на картинке. Также некоторые дети путались в лексических темах, вызывало трудности разложить картинки по группам: игрушки, посуда, одежда.

70% дошкольников, что составляет 7 дошкольников, имеют низкие показатели, 30% дошкольников (3 детей) имеют средние показатели, и 0% детей имеют высокий показатель.

Анализ результатов исследования уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта предопределил необходимость проведения формирующего этапа исследования. Выявленные особенности развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта учитывались на формирующем этапе нашей работы при составлении программы работы по развитию мыслительных операций посредством дидактических игр у детей с нарушением интеллекта. В ходе разработки данной программы мы опирались на ФГОС ДО.

Специфической особенностью нашей программы является коррекционная направленность воспитательно-образовательной работы с детьми, имеющими умственную отсталость (интеллектуальное нарушение). Существенное отличие данной программы от других заключено в акценте на задачах, направленных на формирование возрастных психологических новообразований и становление различных видов детской деятельности, которые происходят в процессе организации специальных занятий с детьми при преимущественном использовании коррекционных подходов в обучении.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию мышления направлено на развитие ориентировочной деятельности, формирование познавательной активности, укрепление взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Формирование мышления включает работу по развитию наглядно-действенного, наглядно-образного мышления и становлению элементов логического мышления[5].

Исследование проводилось с детьми в течении двух месяцев. Встречи с детьми осуществлялись один – два раза в неделю. Общее количество занятий за 2 месяца составило 14 занятий. Работа проводилась, как в подгруппе, так и индивидуально с каждым ребенком.

Программа по развитию мыслительных операций у старших дошкольников с нарушением интеллекта, посредством дидактических игр, включает в себя следующие этапы:

- вводный;
- основной;
- заключительный.

Цель программы: коррекция и развитие мыслительных операций умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста.

Вводный этап. Целью данного этапа является ознакомление детей с нарушением интеллекта с дидактической игрой.

Задачи:

- развивать кругозор, расширять практический опыт ребенка
- развивать сообразительность и наблюдательность;
- учить выполнять действия согласно правилам

На этом этапе дети знакомятся с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них). Педагог проводит объяснение хода и правил игры. При этом обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, смотрит на выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают). Проводится показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза). На первом этапе педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой игры, вызывает желание играть. После объяснения, приступают к проведению простых, знакомых ребенку игр, учитывая принцип постепенного перехода от простых игр к более сложным.

Основной этап. Целью основного этапа является стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций, коррекция имеющихся недостатков в интеллектуальном

развитии, научение рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях, окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения, с помощью специальных игр и упражнений.

Задачи:

- развивать мыслительные операции, обучать узнаванию объекта на основе описания отдельных признаков;

- развивать умение обобщать объекты, выделять главное в них;

- развивать гибкость и быстроту мышления, расширять понятийный аппарат, речь;

- развивать логическое мышление, умение мыслить последовательно и замечать непоследовательность в суждениях;

Это самый длительный этап по коррекции мышления, который направлен на повышение уровня развития мыслительных операций у старших дошкольников, имеющих нарушение интеллекта. На данном этапе было проведено 12 фронтальных и индивидуальных занятия, в которых были использованы игры среднего уровня сложности с постепенным усложнением.

Заключительный этап. Целью данного этапа является закрепление усвоенного материала, за период коррекционной работы.

Задачи:

- выяснить возможности применения отвлеченных категорий при включении данного понятия в систему эквивалентных или более общих понятий;

- научить детей находить причину событий.

На данном этапе возможно повторение используемых ранее дидактических игр с целью закрепления приобретенных умений.

После проведения коррекционно-педагогической работы с использованием дидактических игр нами было проведено контрольное исследование выявления уровня развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста, для того чтобы определить эффективность предложенных нами игр.

В результате 60% дошкольников, что составляет 6 дошкольников, имеют средние показатели, 40% детей показали низкий показатель, 0% дошкольников имеют высокие показатели.

Сравнив данные констатирующего и контрольного эксперимента, мы можем сделать вывод, что уровень сформированности мыслительных операций значительно улучшился после коррекционно-педагогической работы. Среднего уровня сумели достичь 60 % обследуемых, тогда как на первом этапе эксперимента такой результат показали малый процент обследуемых. Число детей, показавших низкий результат, снизилось с 70% до 40%. Но мы считаем, что при дальнейшей регулярной и систематической работе данный показатель улучшится.

В целом, можно сказать, что разработанная нами специальная коррекционная программа по развитию мыслительных операций средствами дидактической игры является продуктивной в работе дошкольного дефектолога с детьми с умственной отсталостью. Подобная коррекционная программа, направленная на более длительный срок будет являться эффективным средством коррекции уровня развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Выводы. Практические результаты исследования дают основание полагать, что коррекционно-педагогические воздействия с использованием дидактических игр являются эффективным средством развития мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции и развитию мыслительных операций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Приведены методические рекомендации по использованию дидактических в данном процессе.

Ключевые слова: Мыслительные операции, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, коррекция, дидактическая игра.

Annotation. The article presents the results of experimental work on correction and development of mental operations in preschoolers with intellectual disabilities. Methodical recommendations on use of didactic in this process are resulted.

Keywords: Mental surgery, intellectual impairment, mental retardation, correction, didactic play.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т.3 / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 2013. (<http://www.pedlib.ru>).
2. Дульнев Г.М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей. М., АПН РСФСР, 1960. (<http://www.pedlib.ru>).
3. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. Москва 1973г. (<http://www.pedlib.ru>). Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Айрис-пресс, 2005 – 47 с.
4. Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» – М.: 2001(<http://www.pedlib.ru>).

5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005 – 180 с.

УДК 159.922- 124.5

СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Юдина Татьяна Алексеевна,

научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Екушевская Анастасия Сергеевна,

кандидат философских наук,
старший научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Постановка проблемы. В последние десятилетия в мире широко обсуждаются проблемы вовлечения в активную социальную жизнь лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Идея инклюзии связана с необходимостью изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они способствовали включению в полноценную социальную жизнь людей, отличающихся от нормы, в том числе по причине нарушений здоровья.

Цель. Данная статья посвящена философским и психологическим аспектам использования физической культуры и спорта для социальной инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Изложение основного материала исследования. Мировая практика развития инклюзивного подхода стала возможной благодаря принятию 13 декабря 2006 года Организацией Объединенных Наций «Конвенции о правах инвалидов», закрепляющей основные права и свободы личности по отношению к людям с инвалидностью. В частности, статьи 29 и 30 «Конвенции о правах инвалидов» утверждают права лиц с инвалидностью на активное участие в политической, общественной и культурной жизни, а также в занятиях физической культурой и спортом.

По состоянию на апрель 2018 года, Конвенцию подписали 177 государств, и 161 государство ее ратифицировало, в том числе – Российская Федерация. Ратификация Российской Федерацией Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью в 2012 г. повлияла на социальную и образовательную политику в отношении граждан с инвалидностью и с ОВЗ. Во многих странах, в том числе и в Российской Федерации, инклюзивный подход рассматривается, как одна из важнейших стратегических задач развития общества.

В современном обществе возникло понимание неделимости на «полноценных» и «неполноценных», а также принятие существования сообщества, состоящего из людей с различными потребностями и особенностями. Эта тенденция связана с формированием инклюзивной культуры – культуры, позволяющей всем равноправно участвовать в общественной жизни.

В исследованиях Тони Бута и Мэла Эйескоу [2] выделяются три концептуальных аспекта, отражающих переход общества к принятию инклюзивного подхода: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики.

Термин «инклюзивная культура» разными исследователями трактуется по-разному. Это и «1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность, приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; 2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; 3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; 4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий; 5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом» [2]. Разнообразие определений позволяет увидеть масштабность влияния инклюзивной культуры: от образовательных микропроцессов до глобальных общественных отношений. Данная тенденция еще раз подчеркивает важность и необходимость, в рамках инклюзивного подхода, делать акцент именно на формирование инклюзивной культуры.

Формирование инклюзивной культуры тесно переплетено с предложенным Г.П. Мейнингером понятием «нормативной антропологии», которое обозначает представления людей о том, что значит

быть человеком и каким этот человек должен быть. От этого фактора напрямую зависят отношения с другими членами общества. Нормативная антропология ориентируется на следующее: каков нормативный образ другого человека, каким ему следует быть и как ему следует помогать, каковы его потребности и нужды [6].

Философское осмысление проблем инклюзии привело к формулировке понятия аутентичности как основы инклюзивной культуры. Согласно утверждениям канадского философа Тейлора, моральный идеал аутентичности – это зависимость самореализации каждого человека от самореализации других членов общества, в которое входят, в том числе, люди с инвалидностью и ОВЗ. Человек заинтересован в развитии ближнего своего, что благоприятно сказывается и на его личностном росте и развитии [3].

Одним из итогов гуманизации общественных взглядов в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью стал рост значимости социализирующих реабилитационных практик, в том числе физической культуры и спорта. В таблице 1 представлены статистические данные по вовлеченности лиц с инвалидностью в занятия спортом в 2016 г. в Российской Федерации [1].

Таблица 1. Вовлеченность лиц с инвалидностью в занятия спортом в 2016 г.

| Наименование вида инвалидности | Численность занимающихся на этапах подготовки (чел.) | | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| | спортивно-оздоровительный | спортивного совершенствования | высшего спортивного мастерства |
| Нарушения слуха | 24326 | 761 | 381 |
| Нарушения зрения | 15513 | 305 | 190 |
| Нарушения ОДА | 34421 | 778 | 581 |
| Интеллектуальные нарушения | 36906 | 110 | 15 |

Приведенные статистические данные свидетельствуют о том, что в настоящее время созданы базовые условия для активного участия лиц с ОВЗ и инвалидностью в спортивно-оздоровительных мероприятиях, а также для спортивного совершенствования, однако лишь немногие из них достигают уровня высшего спортивного мастерства. Наименьшая доля достижений спортивного мастерства наблюдается среди лиц с интеллектуальными нарушениями. Это означает, что анализ барьеров и создание условий для спортивного совершенствования и мастерства среди лиц с интеллектуальными нарушениями представляет собой актуальную научно-практическую задачу.

Очевидно, что начинать эту работу необходимо в детском возрасте. Имеющийся опыт показывает, что регулярные занятия адаптивной физической культурой и спортом являются важным элементом в системе комплексной работы с детьми и подростками с нарушениями интеллекта. Эти занятия способствуют улучшению состояния здоровья, освоению навыков самообслуживания, социально-бытовой адаптации и интеграции в социум этих детей и подростков [5].

Важным аспектом социальной инклюзии детей и подростков является создание условий для их общения с нормативно развивающимися сверстниками. Поскольку большинство таких детей обучаются в специальных школах, участие в совместных спортивных мероприятиях является для них редкой возможностью получить опыт взаимодействия с ровесниками. При поддержке нормально развивающихся сверстников, подражая им, дети и подростки с нарушениями в развитии приобретают необходимые социальные навыки и овладевают спортивным мастерством [4].

Как показывают результаты проведенного нами эмпирического исследования психолого-педагогических условий включения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательные классы начальной школы, наличие у детей с ОВЗ навыков, в которых они успешны, способствует их принятию сверстниками [6]. Поскольку большинство детей и подростков с интеллектуальными нарушениями не имеют возможности обучаться и быть успешными в системе общего образования, занятия физической культурой и спортом приобретают для них особую значимость. Достижения и успехи в этой сфере способствуют их включению в социальные связи с нормативно развивающимися сверстниками, позволяя таким образом стать полноправными членами общества.

Выводы. В заключение отметим, что активизация работы с людьми с ОВЗ и инвалидностью в области физической культуры и спорта способствует не только изменению отношения в обществе к этой группе населения, но и гуманизации общества в целом, а также позволяет формировать тот моральный идеал аутентичности, о котором говорил Мейнингер, где самореализация каждого человека зависит от самореализации других членов общества.

Аннотация. В статье представлен анализ философских и психологических аспектов применения физической культуры и спорта для социальной инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Приводятся

статистические данные по вовлеченности лиц с инвалидностью в занятия спортом. Обосновывается актуальность социальной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями посредством вовлечения в занятия спортом.

Ключевые слова: инклюзия, социальная инклюзия, спорт, физическая культура, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, интеллектуальные нарушения.

Abstract. The article presents an analysis of the philosophical and psychological aspects of the application of physical culture and sports for the social inclusion of persons with disabilities. The statistical data on the involvement of persons with disabilities in sports are given. It is shown that the social inclusion of persons with intellectual disabilities by involvement in sports is an actual task.

Keywords: inclusion, social inclusion, sport, physical culture, disability, intellectual disabilities.

Литература:

1. Бобровский Е.А. Адаптивный спорт и физическая культура как метод реабилитации инвалидов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 4-2. С. 456-459.
2. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана. – М.: РООИ «Перспектива», 2013.
3. Екушевская А.С. Образ себя и другого как фактор формирования инклюзивной культуры. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. С. 27-31.
4. Ермаков А.А., Родина Е.А. Из опыта работы по формированию социально-нормативного поведения детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры // *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО ТО»*. Тульское образовательное пространство. 2016. № 2. С. 82-84.
5. Мещеряков А.С., Ильин А.В. Обучение детей с умственной отсталостью адекватному взаимодействию друг с другом на занятиях адаптивной физической культурой // *Среднее профессиональное образование*. 2011. № 12. С. 22-25.
6. Шеманов А.Ю. Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // *Обсерватория культуры*. 2014. №4. С. 9-16.
7. Юдина Т.А., Алехина С.В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // *Сибирский педагогический журнал*. 2016. № 1. С. 94-101.

УДК 364.012

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Юмашева Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин,
Балашовского института (филиала)
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,
г.Балашов

Постановка проблемы. Решение проблем социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России сохраняет свою актуальность. Использование широкого спектра возможностей со стороны различных специалистов и государственных структур, способствует созданию инклюзивного пространства для лиц с ограниченными возможностями, однако нуждается в консолидировании усилий и использовании современных форм и методов работы.

Целью статьи является теоретическое осмысление и практическое обоснование необходимости и возможности создания инклюзивного пространства для лиц с ограниченными возможностями с использованием технологий социальной интервенции, адаптации, социализации и интеграции.

Изложение основного материала исследования. Данная статья посвящена анализу концептуальных подходов применяемых в исследованиях основ жизнеобеспечения лиц с ограниченными возможностями, атак же определению перспективных форм и методов работы с данной категорией. Современные условия России, обусловленные особенностями рыночной экономики, сменой идеологических ценностей, социо-культурным реформированием, приводят к росту социально уязвимых слоев населения, особое место среди которых отводится лицам с ограниченными возможностями.

Опыт обращения к историческим событиям, нам наглядно демонстрирует то, что проблема в Советский период власти решалась путем обеспечения социальной и трудовой активности граждан, что способствовало поднятию жизненного настроения инвалидов, однако не способствовало уравниванию возможностей инвалидов, так как фактически не были преодолены трудности связанные с бытовой,

досуговой и культурной жизнью.

В условиях перехода к рыночной экономике лица с ограниченными возможностями столкнулись с противоречивой позицией, выражающейся в дисбалансе между провозглашенными правовыми нормами связанными с правовой защитой лиц с ограниченными возможностями и реальном воплощении в реализации прав на участие в политической, экономической и социо-культурной жизни. Это привело к возникновению дезадаптации, пессимистическим настроениям, к формированию иждивенчески-потребительской позиции инвалидов.

В настоящее время не все проблемы лиц с ограниченными возможностями решены, хотя этому уделяется серьезное внимание со стороны государства, общественных организаций. Нельзя недооценивать огромный потенциал данной категории в духовной, а даже интеллектуальной сфере. Все это обуславливает потребность в создании эффективного инклюзивного пространства для лиц с ограниченными возможностями.

Дефиниция данного термина заключается в понимании под инклюзивным пространством – пространство, предоставляющее возможности для удовлетворения потребностей широкого спектра, не зависимо от социального, имущественного и иного статуса. Данное пространство должно содержать максимально комфортную, привлекательную и доступную среду для лиц с особыми нуждами и потребностями, обеспечивающую полную интеграцию.

Интеграция лиц с ограниченными возможностями зависит от многих факторов: от личностных особенностей, от специфики ограниченности, от уровня адаптированности личности, а также от влияния окружающей среды. Полагаем, что внешнее воздействие на интеграцию оказывают такие сферы как экономическая, социально-политическая, культурная и д.р.

При изучении основных форм и методов социально-коррекционной и реабилитационной работы, нами определены основные направления, обеспечивающие организацию инклюзивного пространства:

1. Формирование и развитие личности инвалида как уникальной личности, обладающей особыми свойствами, с опорой на самореализацию и саморазвитие внутреннего потенциала.

2. Применение активирующих технологий обеспечивающих переход от традиционных, стандартных форм воздействия к инновационным, с использованием развлекательно-игровых, досуговых, познавательных-ознакомительных методов.

3. Объединение усилий специалистов различного профиля, в том числе и специалистов по социальной работе, социальных педагогов, психологов, педагогов; ближайшего окружения, членов семьи, родственников, соседей, друзей, знакомых, направленных на создание внешних благоприятных условий.

4. Использование возможностей информационного пространства, обеспечивающего равный доступ для лиц с ограниченными возможностями из районов находящихся в удалении.

5. Обеспечение согласованности действий ведомств обеспечивающих защиту прав и интересов в сфере здравоохранения, образования, социального обслуживания.

Выделенные направления не являются полным перечнем, обеспечивающим организацию инклюзивного пространства. Так, например, невозможно организовать среду без учета мнения изучаемой категории. С этой целью, нами было организовано анкетирование на территории г.Балашова и Балашовского района, в котором приняли участие 50 респондентов из категории лиц с ограниченными возможностями. На выбор было предложено проранжировать основные проблемы жизнедеятельности, среди основных были выделены: проблемы с лечением испытывают – 60,2 % опрошенных; тогда как проблемы трудоустройства определены как ключевые у 20, 8 % опрошенных. Остальные 19 % опрошенных указали на проблемность в доступности среды жизнеобеспечения. Среди проблем доступности выделяют такие, как и наличие технических средств передвижения, и возможность получение высшего образования.

Таким образом, мы можем предположить, что лица с ограниченными возможностями готовы демонстрировать активную жизненную позицию, при условии создания возможности для ее реализации. Исследованием подтвержден вывод о потребности в создании инклюзивного пространства, создание которого является сложным процессом, обусловленным личными и социальными интересами и потребностями лиц с ограниченными возможностями, а также отношением к ним со стороны общества, государства и различных социальных институтов.

Полагаем, что созданию данной среды будет способствовать многоуровневая система взаимодействия, где первый уровень будет представлен сетью государственных учреждений, второй негосударственным (коммерческим) сектором, и самый важный третий уровень – семья и ближайшее окружение.

В качестве рекомендаций определяем:

1. Активное использование материальных и финансовых ресурсов государственного и негосударственного секторов.

2. Продолжить расширение льготного обеспечения инвалидов не только в сфере социального обеспечения, но и в правовой, культурной, спортивной и научной.

3. Создание Фондов поддержки различных форм образования лиц с ограниченными возможностями.

4. Средствам массовой коммуникации уделять внимание освещению положительного опыта преодоления трудностей в процессе социализации и реабилитации лиц с ограниченными

возможностями.

5. Продолжить подготовку кадров для работы с указанной категорией для оказания комплексной помощи и поддержки в инклюзивном пространстве.

Полагаем, что важным критерием позитивных изменений будет выступать повышение уровня социальной адаптации и принятие обществом проблем данной категории населения, при решении социальных проблем, возникающих в связи с инвалидизацией и дезадаптированностью. Полагаем, что консолидирование усилий, а не противопоставление социальных институтов друг другу, будут способствовать взаимодействию в решении создания инклюзивного пространства.

Выводы. Полагаем, что решение проблем лиц с ограниченными возможностями возможно с помощью консолидирования усилий различных социальных институтов, на основе трехуровневой системы взаимодействия, представленной в работе.

Аннотация. В статье представлено теоретическое осмысление необходимости создания инклюзивного пространства для лиц с ОВЗ.

Ключевые слова. Социальная адаптация, интеграция, лица с ограниченными возможностями, инклюзия, инклюзивное пространство.

Abstract. The article presents a theoretical understanding of the need to create an inclusive space for people with disabilities.

Key words. Social adaptation, integration, persons with disabilities, inclusion, inclusive space.

Литература:

1. Коповой А.С. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство вуза. Учебное пособие / А.С. Коповой, Л.Н. Смотров, Т.А. Юмашева., Саратов. Издательство: «Саратовский источник», 2016. 87 с.

2. Юмашева Т.А. Технология социальной интервенции в работе с лицами с ОВЗ / Сборник трудов конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Ялта. Издательство: Типография «Ариал». 2017 г. С. 307-310.

УДК: 159.91

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Якубова Лола

Студент 3 курса факультета педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно – экономического университета
г. Москва

Научный руководитель: Котовская Светлана Владимировна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московского государственного гуманитарно – экономического университета
г. Москва

Постановка проблемы. Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения, то есть характеристики личности, выражающие меру освоения некоторой совокупности деятельностей [2, с. 89]. Особую важность при исследовании способностей представляют положения, выдвинутые Б.Г. Ананьевым, о приоритете общих способностей, которые являются основой для развития способностей специальных. Большой вклад в изучение структуры конкретных способностей внесли В.А. Крутецкий и Б.М. Теплов [5, с.56].

Выделяют следующие виды способностей:

1. природные, формирующиеся на базе врожденных задатков при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

2. специфические, которые формируются и обеспечивают развитие в социальной среде, среди них выделяют общие и специальные способности [1, с.74].

Юноши и девушки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) так же, как и лица без ОВЗ, обладают талантами, способностями, одаренностью, только для развития способностей лиц с ограниченными возможностями здоровья требуется специальная помощь и поддержка. Для этого необходимо осуществить следующие условия:

1. готовность образовательных учреждений принять лиц с ограниченными возможностями здоровья, готовность педагогов и сверстников к сотрудничеству с лицами с ОВЗ;

2. адекватная позиция родителей детей с нарушениями, их вера в возможности и способности ребенка к преодолению своего недуга, раскрытие талантов и способностей;

3. важнейшим фактором является личностные особенности самого студента с ограниченными возможностями здоровья – его отношение к себе и, готовность к преодолению трудностей.

Цель статьи – выявить особенности уровня развития специальных способностей и

профессиональное самоотношение студентов с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. В качестве диагностических методик использовались: Методика «Определение общих способностей» Г. Айзенка, Методика «Профессиональное самоотношение личности» К.В. Карпинский.

В исследовании приняли участие 30 студентов МГГЭУ (Московского государственного гуманитарно – экономического университета), 15 из них с ОВЗ, и 15 человек – здоровые респонденты.

Распределение признавалось нормальным. Для сравнения двух выборок использовался Т – критерий Стьюдента. Статистически значимыми признавались различия при $p \leq 0,01$.

Анализируя полученные данные по методике «Определение общих способностей» Г. Айзенка было установлено, что у студентов с ОВЗ коэффициент интеллектуальности (уровень развития общих способностей) ниже, чем у студентов без ОВЗ (рис. 1).

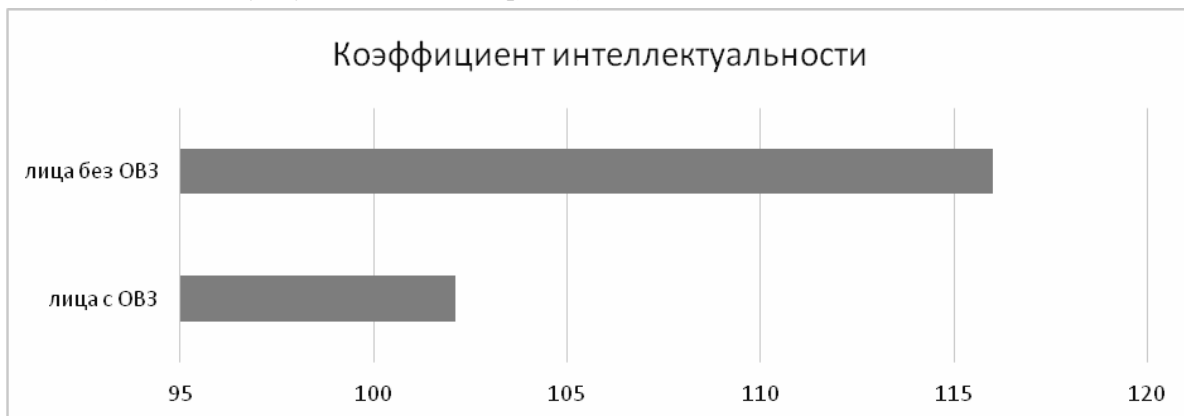


Рис. 1. Уровень развития общих способностей

Коэффициент интеллекта в группе с ОВЗ составляет в среднем 102,1, для представителей другой группы значение коэффициента составляет 116. Наиболее достоверными и надежными считаются результаты, свидетельствующие о способностях индивида, получаются в диапазоне от 100 до 130 баллов. Однако результаты 53% испытуемых с ОВЗ находятся ниже обозначенного диапазона, и 13% – выше 130. Среди испытуемых без ОВЗ показатель коэффициента интеллектуальности ниже 100 лишь у 13%. По данным Т-критерия Стьюдента уровень развития общих способностей у студентов изучаемых групп является статистически значимыми ($p \leq 0,01$). Таким образом, уровень развития общих способностей испытуемых с ОВЗ значительно ниже, чем студентов без ограниченных возможностей здоровья.

Далее нами были проанализированы особенности содержания и структуры самоотношения испытуемых как субъектов профессиональной трудовой деятельности. Результаты представлены на рис. 2.

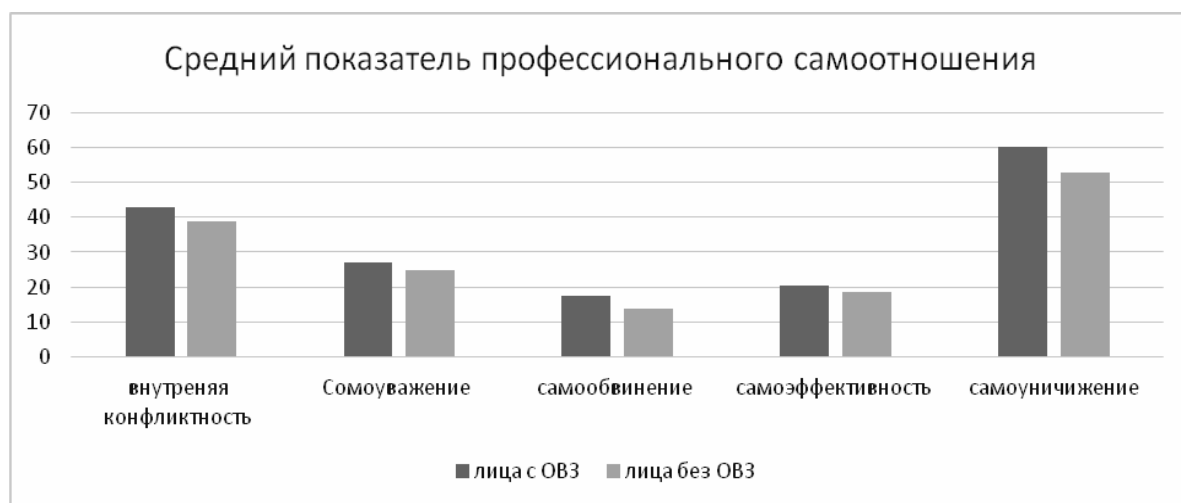


Рис. 2. Характеристика профессионального самоотношения (по методике К.В. Карпинского)

Анализируя полученные данные было установлено, что у испытуемых обеих групп показатель внутренней конфликтности высокий, с более низкими данными в группе студентов без ОВЗ. Это указывает на присущее испытуемым данной группы внутренне противоречие, конфликт. Причина конфликта – расхождение между профессиональными требованиями (квалификационными,

должностными, средовыми и т.д.) и индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда. Характерно чувство ненужности, бесполезности в трудовом коллективе; неадаптивности к условиям труда (рис. 2).

Показатель по шкале самоуважения среди испытуемых находится в диапазоне выше среднего и указывают на веру респондентов в свои профессиональные силы и возможности, представление о себе как профессионально конкурентоспособной личности. Вера в свои профессиональные силы несколько ниже, чем у испытуемых с ОВЗ.

Изучая склонность осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации, было статистически значимо ($p \leq 0,01$) установлено, что студенты без ОВЗ в меньшей степени испытывают по отношению к себе как субъекту профессиональной деятельности такие эмоции, как чувство вины, гнев, раздражение, сожаление, разочарование, недовольство, стыд и досаду. У них низкий уровень выраженности склонности воспринимать себя как помеху для трудовой деятельности.

По параметру самооценки в профессии установлено среднее значение в двух группах. Это указывает, что у испытуемых оценивают себя как достаточно надежного, добросовестного, ответственного работника, способного к преодолению препятствий и достижению сложных целей в труде, способных к осознанному применению своих индивидуальных свойств для конструктивного разрешения противоречий и достижения результатов в профессиональной деятельности, и столь же осознанному использованию этих противоречий и достижений в качестве стимулов дальнейшего личностного роста. Среди испытуемых с ОВЗ данный показатель выше, чем среди здоровых студентов.

Более высокий уровень выраженности негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения среди студентов с ОВЗ, по сравнению со здоровыми студентами.

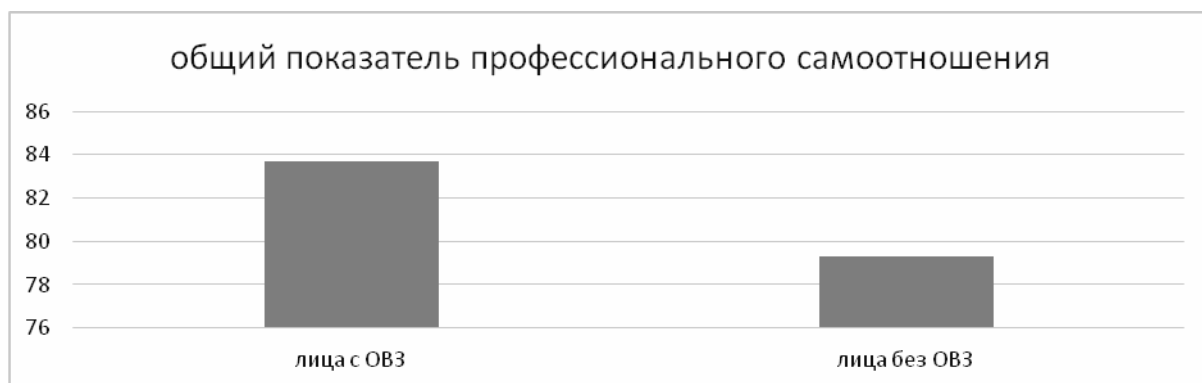


Рис. 3. Общий показатель профессионального самоотношения (по методике К.В. Карпинского)

Общий показатель позитивности профессионального самоотношения среди студентов с ОВЗ свидетельствует о выраженности глобального, внутренне недифференцированного чувства личности «за» или «против» себя как субъекта профессиональной деятельности (рис. 3). Результаты обеих групп находятся в диапазоне низкого уровня выраженности, таким образом в группах нет четко выраженного чувства себя как субъекта профессиональной деятельности. Однако профессиональное самоотношение студентов с ОВЗ более позитивно, чем студентов без ОВЗ.

Таким образом, коэффициент интеллектуальности студентов с ОВЗ ниже, чем у студентов без ОВЗ. У лиц с ОВЗ выше средний показатель уровня их внутренней конфликтности, самообвинения и самоуничижения. Также выше у них среднее значение самоуважения, самооценки и общий показатель позитивности профессионального самоотношения, чем у студентов без ОВЗ. Это может указывать на компенсаторную реакцию психики испытуемых с ОВЗ.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать установить:

1. Уровень развития общих способностей статистически значимо ниже у студентов без ОВЗ.
2. Лица с ограниченными возможностями здоровья значимо более склонны осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации.
3. Студентам с ОВЗ более свойственна вера в свои профессиональные силы и возможности, представление о себе как профессионально конкурентоспособной личности.

Аннотация. Исследование направлено на выявление специальных способностей и профессионального самоотношения студентов с ограниченными возможностями здоровья. В результате работы установлено, что интеллектуальные способности у респондентов с ограниченными возможностями здоровья средние, они более склонны осмысливать себя в качестве преграды, но им более свойственна вера в свои профессиональные силы и возможности.

Ключевые слова: специальные способности, студенты с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные способности, профессиональное самоотношение.

Annotation. The study is aimed at identifying special abilities and professional self-attitude of students with disabilities. As a result, it was found that the intellectual abilities of respondents with disabilities are

average, they are more likely to comprehend themselves as an obstacle, but they are more likely to believe in their professional strength and capabilities.

Keywords: special abilities, students with disabilities, intellectual abilities, professional self-attitude.

Литература:

1. Ильин Е.П.: Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2013 – 234 с.
2. Вагнер В. А. Возникновение и развитие психических способностей. Выпуск 8. Психология питания и ее эволюция / В.А. Вагнер. - М.: Культурно-Просветительское Кооперативное Товарищество «Начатки знаний», 2016. - 228 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2013. – 365 с.
4. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2013. - 288 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - М.: Просвещение, 2013. – 288с.

УДК: 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Яковлева Ангелина Сергеевна

студентка 1 курса исторического факультета

Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Качалова Алевтина Васильевна

кандидат психологических наук, доцент

Армавирский государственный педагогический университет
г. Армавир

Постановка проблемы. Психолого-педагогические основы инклюзивного процесса в высшем образовании являются главными при обучении студентов с ограниченными возможностями, но, к сожалению, не каждый педагог готов на себя взять такую ответственность, постараемся с этим разобраться в данной статье.

Целью статьи является обосновать все психологические и педагогические основы при обучении студентов с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Благодаря литературе по данной теме и интернет-источникам, можно предположить, что педагоги имеют недостаточно большой опыт работы со студентами ОВЗ, а психологи и наша государственная политика всячески пытаются исправить данный аспект.

В 2012 году Российская Федерация законодательно зафиксировала инклюзивное образование как равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия специальных просветительских нужд и индивидуальных возможностей. [1, с.5] Это является достаточно уверенным шагом в развитии образования нашей страны. Немаловажно выделить, что сегодня в Российской Федерации инклюзивное образование формируется относительно людей с инвалидностью или с ограниченными возможностями. В соответствии с международными канонами инклюзия в своих основных постулатах базируется на принципе адаптации концепции к индивидуальным нуждам людей. Подчеркнем: любого человека! А не только обладающего какими-либо ограничениями, мешающих его нормальной жизнедеятельности. Для этого принципа следует ценностное изменение основ высшего образования. К примеру, инклюзивное образование подразумевает партнерство участников просветительского движения. Нынешние высшие учебные заведения ориентированы, в первую очередь, на «цензовое» образование, на заслуги студента, а не на процесс развития его личности. [1, с.8] Образование, которое нацелено на принципы инклюзии, меняет общественные взаимоотношения в сторону понимания различий, а также ставит в приоритет поддержку и взаимосоотрудничество.

Концепция высшего образования на сегодняшний день начинает фрагментарно измерять собственные требования и осуществлять общественную ответственность за обучение различных студентов, открывая свои двери ребятам с особыми образовательными потребностями.

За последнее время не только в нашей стране, но и в странах Европы значительно изменились подходы к осмыслению инвалидности и осуществлению психологической деятельности, которая направлена на людей с некими ограничениями здоровья. Основные подходы, которые затрагивали инвалидность, сложились в XX веке, примерно в 1920-х гг., в рамках врачебной модификации, что вплоть до наших дней является преобладающей. Она делает основной уклон на раскрытие симптомов и работы с ними. По сути, врачебная модификация помещает источник инвалидности в дефицитарность самого студента и его личных возможностей. На сегодняшний день появилась потребность в психологическом подходе к вопросу об инвалидности, которая строится на понимание инвалидности в контексте никак не производительности, а человеческого самочувствия и благополучия, и рассматривать студентов с ограниченными возможностями в рамках теоретической парадигмы, что и здоровых, т.е. в

терминах психологии личности и психологии общепринятых мерок. Вследствие чего медицинско-реабилитационная форма представления основных проблем, затрагивает концепции и практики работы с людьми, имеющих ограничения по здоровью.

Процедура интеграции студентов с ограниченными возможностями в социум, как правило, требует непростых усилий от всех, т.е. кого интегрируют, к кому и тех, кто обеспечивает данный процесс. Длинная история лиц с ОВЗ в нашем государстве отучила людей с трудностями в здоровье и неожиданно. И именно по этой причине социальную инклюзию необходимо отстраивать почти заново, т.к. очень многие люди не имеют опыта в работе с ОВЗ ребятами. А те в свою очередь контактируют с очень узким диапазоном условно здоровых: врачами, семьей и др. Преодоление этой взаимной изоляции – это процесс довольно не простой психологически и очень затратный по времени. Его можно считать вызовом всему обществу. Опыт внедрения инклюзивного образования демонстрирует, что педагоги не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые необходимы для данной формы обучения. [1, 220.] Они проходят несколько этапов: начинают с явного или скрытого сопротивления, переходят к пассивному, а затем к инициативному принятию происходящего. [1, 220.] Педагоги ощущают боязнь и опасаются не справиться и потерять работу, а также бояться ответственности и идти на риск. Боязнь и неуверенность также неразрывно связаны с тем, что они опасаются не контролировать происходящее, что им придется просить помощи у студентов, а еще хуже у родителей. Включение – это изменение, перемены – это вызов для всех [1, 220.], и в данный кризисный период студентам нужна психологическая поддержка. Основной задачей считается проблема эмоционального климата в образовательных организациях. Для студентов с ограниченными возможностями немаловажно создать психологически удобную сферу, чтобы условно здоровые сверстники принимали их за таких же, как и они, т.е. здоровых, обычных людей. Таким образом, одними из основных считаются вопросы обоюдного восприятия и самовосприятия условно здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями, а также создание и формирование психологически удобной образовательной среды. Поэтому, можно сказать, что в педагого - психологической поддержке и помощи нуждаются все участники инклюзивного процесса обучения в ВУЗах.

Выводы. Актуальность проблемы неготовности педагогов обучать ребят с ограниченными возможностями связана с тем, что они морально не готовы брать на себя ответственность и выглядеть «глупыми» в глазах своих студентов и их родителей. Но психологи всячески не сдаются и применяют интегративные меры по влечению здоровых студентов с ОВЗ студентами.

Аннотация. В данной статье освещается анализ современного состояния развития инклюзивного образования в России. А также основы психолого-педагогического обучения студентов с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), инклюзия, студент, педагог, психолог, самовосприятие, образование, сфера, инклюзивное образование, восприятие, обоюдное восприятие.

Annotation. This article highlights the analysis of the current state of development of inclusive education in Russia.

Keywords: OVZ (limited opportunities of health), inclusion, student, teacher, psychologist, self-perception, education, sphere, inclusive education, perception, mutual perception.

Литература:

1. Алехина С.В. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова. – М.: ООО «Буки Веди», 2013. – 334с.
2. Голикова Т.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы, поиски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sch1961.ru/work_op.php?id=106
3. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Аветисян Н.К., Калашишникова В.А. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ школьного возраста в условиях инклюзивного образования..... | 3 |
| Абрамова А.И., Твелова И.А. Трудоустройство выпускников колледжей, училищ и высших учебных заведений с ограниченными возможностями здоровья..... | 4 |
| Андрусёва И.В. Роль педагога во внедрении инклюзивного образования в учреждениях высшего образования..... | 6 |
| Артюшина И. А. Создание инклюзивного образовательного пространства в дошкольной организации..... | 9 |
| Алибекова С.В., Хабарова И.В. Обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на дому..... | 11 |
| Анисимова А.Н., Матвеева М.В. Сетевое взаимодействие и инклюзивная практика: опыт и перспективы (на примере учреждений для детей с нарушениями зрения)..... | 13 |
| Амбарцумян В.Г., Твелова И.А. Проблемы и перспективы инклюзивного образования: международный опыт..... | 15 |
| Болдырева В.Э. Развитие инклюзивного образования в Республике Крым в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья..... | 17 |
| Боярова Е.С., Карасёва Ю.В., Иванова Т.Б., Валенкина О.В. Создание системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с СДВГ в условиях инклюзивного образования в детском саду..... | 20 |
| Бондаренко С.В. Особенности воспитания нравственных качеств у слепых детей старшего дошкольного возраста (из опыта работы)..... | 23 |
| Белавина С.В., Котовская С.В. Внутриличностный конфликт и доминирующие психические состояния у лиц с ограниченными возможностями здоровья..... | 27 |
| Белуженко О.В., Ярошенко Г.В. Исследование готовности кураторов студенческих групп к деятельности в условиях инклюзивного образования..... | 30 |
| Бикбулатова А.А., Джафар-Заде Д.А., Карлюк А.В. Профориентационная работа с детьми и молодежью с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья..... | 34 |
| Балашова В.Ф., Джалилов А.А., Подлубная А.А. Человеческий фактор в процессе инклюзивного образования..... | 37 |
| Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Формирование у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда в условиях психоневрологического интерната..... | 41 |
| Бытдаева С.Б., Капустина А.С., Калашишникова В.А. Социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования..... | 44 |
| Беленкова Л.Ю., Корниенко А.П. Социальная креативность как необходимая социально-профессиональная компетенция студентов-выпускников инклюзивного вуза..... | 46 |
| Бут Е.А., Твелова И.А. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья..... | 51 |
| Белоус О.В., Вареща Е.С. Преодоление экзаменационного стресса у студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами тренинга..... | 54 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Березюк И.С. Формирование профессиональной мотивации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях вуза..... | 57 |
| Богданова Е.В. Практический опыт инклюзивного образования..... | 59 |
| Безызвестных Е.А. Использование технологии электронного портфолио при подготовке будущих педагогов-тьюторов в условиях реализации инклюзивного образования и электронного обучения: опыт Сибирского федерального университета..... | 62 |
| Быкова А.А., Володина И.С. Создание специальных образовательных условий для детей с РАС в инклюзивном пространстве начальной школы..... | 64 |
| Блохин В.Н. Инклюзивное высшее образование: новые возможности и перспективы..... | 67 |
| Васьков К.В. Воспитание толерантности к лицам с ОВЗ с помощью воспитательной программы «Мир один на всех»..... | 70 |
| Василенко Е.В., Твелова И.А. Особенности включения слабослышащих школьников в коммуникативное пространство общества..... | 73 |
| Вареца Е.С. Применение фотографии в коррекционно-развивающей работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья..... | 75 |
| Волченко С.Ю. Реализация программ дополнительного профессионального образования для сотрудников вузов по вопросам инклюзивного образования: опыт Новосибирского государственного технического университета..... | 78 |
| Валькович О.Ф. Структура школьной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи..... | 80 |
| Вербицкая Ю.П., Иерусалимцева О.В. Системный подход к деятельности психолого-медико-педагогического консилиума..... | 83 |
| Васьков Г.В. Развитие коммуникативных навыков и толерантного отношения обучающихся с интеллектуальными нарушениями к сверстникам с одновременным нарушением слуха и зрения..... | 86 |
| Глузман Ю.В. Академическая мобильность студентов с инвалидностью: расширение возможностей..... | 88 |
| Горобец Н.Н. Социально-психологическая поддержка обучающейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья на Востоке Украины..... | 90 |
| Гриб Н.В., Круогла Е.К. Использование фразового конструктора в логопедической работе..... | 93 |
| Гафарова М.К. Познавательное-речевое развитие детей с ОВЗ с нарушениями речи младшего школьного возраста..... | 95 |
| Дмитрук Т.И., Вишневская А.Л. Социализация детей дошкольного возраста с церебральным параличом..... | 98 |
| Денисова О.А., Леханова О.Л. Региональные контексты функционирования ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов..... | 102 |
| Дорогина О.И., Хлыстова Е.В. Содержание психологического сопровождения обучающихся с инвалидностью в условиях вуза..... | 104 |
| Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в подготовке педагогов к инклюзивному образованию..... | 106 |
| Долтаева М.С., Шипилова Е.В. Наглядное моделирование как средство обучения пересказу дошкольников с нарушением интеллекта..... | 109 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Дегтярева В.В. Универсальный дизайн образовательного пространства вуза в контексте реализации инклюзивной образовательной политики..... | 111 |
| Дутчак В.И. Использование альтернативных методов обучения основным двигательным навыкам детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 114 |
| Давыденко А.В. Реабилитационные мероприятия молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья..... | 117 |
| Евграфова Н.В., Черных А.П. Социальное партнерство профессионального образовательного учреждения (из опыта работы ГБПОУ АО «Техникум строительства и городского хозяйства»)..... | 120 |
| Жумабаева Г.Т. Оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях кабинета психолого-педагогической коррекции..... | 122 |
| Жмачинская Н.Л. Концептуальные основания формирования компетентности полисубъектного взаимодействия будущих учителей-дефектологов..... | 124 |
| Звегинцева Ю.В., Сеит-Арифова С-А. Коррекционно-развивающая программа по преодолению трудностей в освоении образовательных программ детьми младшего школьного возраста «Увлекательная школа»: содержание и результаты..... | 126 |
| Захарченко В.Ю. Организация работы по социально-бытовой адаптации с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детьми-инвалидами в условиях центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМСС центр)..... | 129 |
| Зайцев И.С. Структура социальной адаптации учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи..... | 132 |
| Кулик В.В., Мاستренко А.М., Вареца Е.С. Особенности мышления у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья..... | 134 |
| Кривуть М.Л. Доброжелательность и лидерство как фундаментальные личностные качества педагога инклюзивного образования..... | 137 |
| Козлов Р.В., Горобец Д.В. Тьюторство как элемент сопровождения и адаптации обучающихся с ОВЗ..... | 139 |
| Котова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО..... | 142 |
| Кудаярова Э.О. Основные направления психолого-педагогического сопровождения младших школьников с детским аутизмом в условиях инклюзии (из опыта практикующего логопеда)..... | 145 |
| Корниенко А.П., Котовская С.В. Креативность личности студентов инклюзивного вуза..... | 148 |
| Кажарская О.Н. Формирование положительной мотивации к профессиональному самоопределению у выпускников школ с ОВЗ и инвалидностью методом социально-психологического тренинга (из опыта работы Гуманитарно-педагогического института Севастопольского ГУ)..... | 151 |
| Кулик В.В., Шкрябко И.П. Инклюзивные тенденции в современном образовании (психолого-педагогический аспект)..... | 155 |
| Клевицова М.А., Стахеева Е.А. Развитие невербальных средств коммуникации у детей с нарушением зрения в дошкольном учреждении..... | 156 |
| Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Социально-психологический аспект готовности к реализации инклюзивного образования: обзор по целевым группам студентов и педагогов..... | 158 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Клевцова М.А., Носова А.И., Калашикова В.А. Познавательное развитие у ребенка с ограниченными возможностями здоровья в раннем детстве..... | 161 |
| Котенёва Д.С., Твелова И.А. Поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социальной адаптации в общеобразовательной школе..... | 163 |
| Карапетян С.Г., Киракосян А.А. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Армении..... | 164 |
| Козьмина С.А. Обучение экономике как инструмент социально-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ в профессиональной образовательной организации..... | 166 |
| Киселева Н.Ю., Николаева Т.П. Диагностический инструментарий для изучения особенностей чтения книжных и дисплейных текстов..... | 169 |
| Лучинкина И.С. Расслабляющие и развивающие приемы в системе инклюзивного образования..... | 172 |
| Лунюшкина М.В., Зеленская Д.В., Твелова И.А. Организация учебного процесса в рамках инклюзивного образования в общеобразовательной школе | 175 |
| Мурадян С.С. Средства и методы улучшения инклюзивного образования у детей с нарушениями слуха..... | 178 |
| Моцовкина Е.В. Проблемы подготовки компетентного специалиста в области инклюзивного образования..... | 180 |
| Мазеева А.В., Андрусёва И.В. Особенности проведения звукового и звуко-буквенного анализа в процессе обучения навыкам письма учащихся с задержкой психического развития..... | 182 |
| Мозговая Т.П. Восстановительный подход как основа для формирования инклюзивной культуры в образовательной среде..... | 186 |
| Маюрова Г.М., Вареца Е.С. Развитие личностной саморегуляции как основы психологического здоровья младших школьников с ограниченными возможностями здоровья..... | 188 |
| Мельникова М.С. Инклюзивные волонтерские практики студентов НГТУ..... | 191 |
| Митькина А.А. Кружковая работа в общежитии как одна из форм досуговой деятельности с обучающимися с особыми образовательными потребностями..... | 194 |
| Машанова А.С. Готовность студентов к внедрению инклюзивных образовательных практик в вузе..... | 196 |
| Мальшев А.И. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости школьников с ограничениями жизнедеятельности по предмету «Физическая культура»..... | 200 |
| Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Формирование правовой культуры как условие социальной адаптации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного профессионального образования..... | 203 |
| Марченко И.С. Сопровождение студентов с нарушением слуха в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко..... | 206 |
| Мастренко А.М., Шкрябко И.П. Психологическое исследование перспектив инклюзивной формы обучения в условиях современной системы образования..... | 208 |
| Медвецкая Н.М. Медико-реабилитационные аспекты поддержки детей с ограниченными психическими и физическими возможностями..... | 210 |
| Мельник Ю.В. Социально-педагогические условия активизации социальной субъектности нетипичного учащегося в инклюзивной группе..... | 212 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Несповитый О.К., Ромашевская Е.С. Возможности социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в условиях детско-юношеской спортивно-адаптивной школы..... | 216 |
| Озерина А.А., Тимофеева Т.С. Занятость пожилых людей в системе инклюзивного образования..... | 218 |
| Охрименко М.Г., Шипилова Е.В. Развитие пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями средствами моделирования..... | 221 |
| Отрошко Г.В. Особенности организации и содержания работы учителя-логопеда инклюзивной школы..... | 224 |
| Приленко Ю.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса | 226 |
| Панина Я.А., Твелова И.А. Условия и направления социально-педагогической поддержки детей и молодежи с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде..... | 229 |
| Платонова Т.Е. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды..... | 232 |
| Пивоварчик Т.Б. К проблеме разноуровневого содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями..... | 234 |
| Печёнкина Ю.В. Реализация инклюзивного образования в КГБ ПОУ ХПЭТ: столкновение теории и практики..... | 236 |
| Павловская К.Н., Твелова И.А. Психологические особенности развития детей с нарушением зрения..... | 238 |
| Рощина Г.О., Гаврилова Ю.А., Жворонкова Л.В. Проектировочно-управленческие умения педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья..... | 240 |
| Романович Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на этапе адаптации к вузу..... | 242 |
| Сычёва Е.В., Андрусёва И.В. Применение мультимедийных технологий на уроках чтения с учащимися с задержкой психического развития..... | 245 |
| Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г. Формирование социальной компетентности у студентов с ОВЗ и инвалидностью..... | 248 |
| Сидоренко О.А., Чиганова Е.А., Хабарова И.В. Обеспечение становления метапредметных и личностных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья посредством интеграции общего и дополнительного образования..... | 251 |
| Сухонина Н.С., Аксёнова В.Д. Пространственно-временные представления как необходимая составляющая психического развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 255 |
| Сейдаметова Л.Э., Андрусёва И.В. Особенности развития мелкой моторики как основы формирования графического навыка письма у умственно отсталых младших школьников..... | 257 |
| Сороко Е.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования..... | 260 |
| Семенова О.Ю., Ческидова И.Б. Адаптация к школе детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования средствами художественно-творческой деятельности..... | 263 |
| Скоробогатова Н.В. Актуальные проблемы сопровождения педагогов, реализующих инклюзивное образование..... | 265 |
| Степанов С.В., Степанова А.В. Использование информационных и телекоммуникационных технологий и специализированного оборудования в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательных организациях..... | 269 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Соколова А.В., Степанова А.В. Проблемы трудоустройства инвалидов, выпускников образовательных учреждений..... | 271 |
| Сухонина Н.С., Джапарова С.Ш. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра..... | 273 |
| Ситникова Н.Г., Торбеева Н.В. «Единство разных, или право быть другим»..... | 276 |
| Свириденко И.А., Ключко Н.В. Развитие коммуникативной и регулирующей функции речи детей с ограниченными возможностями здоровья как необходимый фактор их вхождения в инклюзивное образовательное пространство..... | 280 |
| Семенова О.Н., Иерусалимцева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей в рамках инклюзивного образования..... | 282 |
| Сухарев Д.И., Котовская С.В. Динамика мотивационно-ценностной структуры личности студентов инклюзивного вуза..... | 284 |
| Соколова А.В., Ботова Е.А., Черных Е.В., Широкова О.В. Развитие инклюзивной культуры детей младшего школьного возраста как актуальная идея В. А. Сухомлинского для развития начального общего образования..... | 287 |
| Свириденко И.А., Криничанская М.А. К вопросу обучения детей с нарушением слуха в инклюзивной среде..... | 291 |
| Тен Е.П. Методика применения информационных технологий в специальном (дефектологическом) образовании..... | 293 |
| Фурмузал Я.О. Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 297 |
| Федоренко В.Р., Андрусёва И.В. Осуществление самоконтроля у учащихся с задержкой психического развития..... | 300 |
| Хайбуллаева Ф.Р. Формирование инклюзивной культуры в образовательном учреждении высшего образования..... | 304 |
| Чомаева М.З., Калашикова В.А. Нормативно-правовая база организации инклюзивного образования в дошкольном учреждении в России..... | 306 |
| Ческидова И.Б. Развивающая цветочная доска в работе с детьми с речевыми нарушениями..... | 308 |
| Черных М.О., Кукушкина Е.Е., Сухинова И.Н. Развитие речи дошкольников с ОВЗ посредством образовательного конструктора Lego в дошкольном образовательном учреждении..... | 310 |
| Челнокова Т.А. Психолого-педагогическая поддержка профессионального становления личности обучающегося с ОВЗ как реализация государственного заказа образованию..... | 313 |
| Чикарёва Е.А. Программа психолого-педагогического сопровождения как необходимость современного инклюзивного образования..... | 317 |
| Шумков М.А., Горбачева И.А., Шкрябко И.П. Психологическое исследование объективных перспектив инклюзивного образования в России..... | 320 |
| Шарова Е.И., Цыганкова Г.С. Проблемы трудоустройства и трудоспособности молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Республике Адыгея..... | 322 |
| Щербинина Н.С., Мисиратова А.А. Роль развития игровых навыков детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 325 |
| Щеглова А.В., Шипилова Е.В. Использование дидактической игры в коррекции и развитии мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 329 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Юдина Т.А., Екушевская А.С. | |
| Социальная инклюзия лиц с ОВЗ и инвалидностью средствами физической культуры и спорта.... | 332 |
| Юмашева Т.А. | |
| Создание инклюзивного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья..... | 334 |
| Якубова Л., Котовская С.В. | |
| Особенности проявления специальных способностей и профессионального самоотношения студентов с ограниченными возможностями здоровья..... | 336 |
| Яковлева А.С., Качалова А.В. | |
| Психолого-педагогические основы инклюзивного процесса в высшем образовании..... | 339 |

Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья:
теория и практика

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
II Международной научно-практической конференции (17-19 мая 2018 г., г. Ялта)

Подписано в печать 05.05.2018
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 57,0. Тираж 200 экз.

РИО ГПА
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а

