Министерство образования и науки Российской Федерации
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова
Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ДОСТУПНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА

Материалы второй международной научно-практической конференции
г. Якутск, июнь 2014 г.

Якутск
2014

УДК 376.1.013.42(063)
ББК 74.3я43
И65

Ответственный редактор
Е.И. Михайлова, ректор Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, доктор педагогических наук

Члены редакционной коллегии:

М.П. Федоров, проректор по педагогическому образованию СВФУ, кандидат педагогических наук;
П.Р. Егоров, директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ, кандидат педагогических наук;
А.И. Голиков, директор педагогического института СВФУ, доктор педагогических наук;
С.В. Панина, доцент кафедры педагогики педагогического института СВФУ, кандидат педагогических наук

Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда : материалы второй международной научно-практической конференции, г. Якутск, июнь 2014 г. / [отв. ред. Е. И. Михайлова, д.п.н. ; редкол.: М.П. Федоров, к.п.н. и др.]. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2014. – 272 с.
ISBN 978-5-7513-1976-2

Сборник составлен по материалам второй международной научно-практической конференции, посвященной определению существующих проблем и обозначению перспектив внедрения непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом, уточнению необходимых условий внедрения непрерывной системы инклюзивного образования на современном этапе развития гражданского общества.

Сборник адресован специалистам, работникам образования, студентам, широкому кругу читателей, интересующихся проблемами внедрения непрерывной системы инклюзивного образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогической поддержки людей с особыми образовательными потребностями.

УДК 376.1.013.42(063)
ББК 74.3я43

ISBN 978-5-7513-1976-2
© Северо-Восточный федеральный университет, 2014

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье приводится краткий перечень законодательных и правовых актов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), способствующих внедрению непрерывной системы инклюзивного образования во всех учебных заведениях; описываются специальные условия обучения студентов с особыми образовательными потребностями, которые созданы в Северо-Восточном федеральном университете.

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов автор предлагает внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, Суз, Вуз). Тогда, по мнению автора, в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых Российских вузах.

По мнению автора для них не нужно писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Лишь нужно, на основании нового федерального закона об образовании, в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

Ключевые слова: студенты с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, адаптивные компьютерные технологии, непрерывная система инклюзивного образования.

Annotation. The article gives a brief list of legislative and legal acts of the Sakha Republic (Yakutia) and the Russian Federation that encourage the implementation of the continuous system of inclusive education in all educational institutions; it describes special learning environment for students with special educational needs established at North-Eastern Federal University.

In light of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities ratification in Russia, the author proposes to introduce a theoretical model of the continuous system of inclusive education for people with special educational needs which includes all stages of education development (kindergarten, school, vocational education institution, higher education institution). Then, in the author's opinion, universities will be attended by already prepared students with special educational needs, and there will be no need to spend an extra two years which is the case of some Russian universities.

According to the author there's no need to write special education programs and all the students with SEN should study inclusively according to the usual procedure and existing federal state educational standards. Under the new federal law on education, it's only necessary for the universities to establish special conditions for the methodological support of the educational process of students with SEN which takes place at North-Eastern Federal University.

Key words: students with special educational needs, inclusive education, adaptive computer technologies, continuous system of inclusive education.

В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова:

«... Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [1].

2012 год в России можно назвать «революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (ООП), что, конечно же, способствовало активному внедрению инклюзивного образования во всех учебных заведениях Российской Федерации.

Россия ратифицировала 3 мая 2012 года международную конвенцию ООН о правах инвалидов и стала 111-ой страной, принявшей данный международный документ к исполнению, в котором в статье 24 прямо прописано «инклюзивное образование» [2]. Также в новом федеральном законе об образовании в понятийном аппарате появилось определение «Инклюзивное образование» глава первая, статья вторая пункт 27 и соответствующая статья 79 [3].

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова в лице ректора Е.И. Михайловой уделяет становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) особое пристальное внимание с целью организации и проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования в системе дошкольного, общего, высшего профессионального образования.

Деятельность подразделений СВФУ направлена на теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), повышения квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

В 2010 году в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова решением Учёного совета СВФУ создана единственная в Российской Федерации, уникальнейшая по оснащению современным оборудованием по мировым стандартам, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий.

С начала функционирования учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий наиболее активными и заинтересованными пользователями стали студенты, аспиранты и специалисты с проблемами зрения. С одной стороны, именно эта группа пользователей испытывает наибольшую потребность в применении адаптивных, компьютерных технологий во время подготовки к учебному процессу, и, с другой стороны, эта категория людей с ООП способна быстро обучаться, осваивать и использовать на практике адаптивные, компьютерные технологии. Эти наблюдения также послужили основой для идеи создания учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий для людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных, компьютерных технологий.

За 2011–2013 годы в УНЛАКТ прошли обучение и получили методическую помощь при подготовке к учебному процессу 253 (двести пятьдесят три) студента с ООП. В рамках международной программы инвалидов при поддержке руководства педагогического института была проведена встреча со студентами с ООП ПИ, на которой сотрудники УНЛАКТ рассказали о мероприятиях, проводимых руководством СВФУ для обеспечения методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП.

В компьютерном классе учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий, который оснащён по последнему слову науки и техники, студенты работают во всемирной сети Интернет, готовят рефераты, курсовые и дипломные работы. Сотрудниками УНЛАКТ ведётся научное руководство курсовыми и дипломными работами студентов по различным темам, в том числе и по социальной интеграции и профессиональной реабилитации молодёжи с особыми образовательными потребностями.

В СВФУ ведётся определённая социально-психологическая работа среди студентов с особыми образовательными потребностями, содействие в получении общежития и социальных стипендий, психологические беседы со студентами во время подготовки и сдачи зачётов, экзаменов.

Одним из наиважнейших направлений работы Северо-Восточного федерального университета име-

ни М.К. Аммосова является социокультурная реабилитация студентов с особыми образовательными потребностями.

28 мая 2013 года в корпусе факультетов естественных наук успешно прошёл традиционный конкурс «Студент года» среди студентов с особыми образовательными потребностями (ООП), обучающимися в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова.

Данный конкурс ежегодно проводится с целью Создания условий для раскрытия интеллектуальных и творческих способностей студентов с ООП, оказания им содействия в социальной интеграции в студенческое сообщество.

В Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова, в котором обучаются около двухсот студентов с ООП, в 2010 году завершён педагогический эксперимент по методическому сопровождению учебного процесса студентов с особыми образовательными потребностями, в результате чего была разработана и внедрена теоретическая модель организационно-педагогического сопровождения учебного процесса людей с особыми образовательными потребностями (ООП) посредством использования адаптивных, компьютерных технологий [4].

Разработана уникальная, учебная программа (72 часа) «Использование адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе студентов с проблемами зрения». Авторы программы: директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ к.п.н. П.Р. Егоров и заведующий учебно-научной лабораторией адаптивных компьютерных технологий СВФУ (незрячий) президент Якутской республиканской ассоциации инвалидов-студентов и специалистов Ю.А. Москвитин.

Цель данной учебной программы состоит в формировании у студентов с ООП информационной компетентности – основных пользовательских навыков работы в среде Windows и с офисными приложениями на основе не визуального интерфейса, умения использовать адаптивные компьютерные технологии (программы экранного доступа к информации Jaws и увеличения шрифтов Magic, Брайлевская строка Focus-40 Blue, Брайлевский принтер Index Braille Embosser Everest и т.д.) для обеспечения качественной подготовки к занятиям в учебном процессе.

Изучение данной учебной программы закладывает у людей с ООП основы компьютерных знаний, формирует необходимые навыки работы на пользовательском уровне в среде MS Windows и с офисными приложениями, умение применять адаптивные компьютерные технологии в учебном процессе. Её освоение обеспечивает базовый набор компьютерных знаний и навыков, который позволяет пользователям с ООП начать самостоятельно применять персональный компьютер на практике.

По приказу министра образования и науки Российской федерации А.А. Фурсенко от 30 декабря 2010 года за №2211 Северо-Восточный федеральный университет включён в перечень базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской федерации, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

31 января 2011 года на планерном совещании у ректора рассматривался вопрос о работе профессорско-преподавательского состава СВФУ со студентами с особыми образовательными потребностями, а 5-го марта приказом №149 создана постоянная комиссия по работе со студентами с особыми образовательными потребностями под председательством проректора по педагогическому направлению СВФУ М.П. Федорова.

В январе 2011 года сотрудники УНЛАКТ подготовили и издали два произведения Якутского героического эпоса Олонхо для людей с проблемами зрения по системе Брайля рельефно-точечным шрифтом. Подготовили пакет документов и техническое задание для заключения договора с объединённым институтом проблем информатики национальной академии наук Белоруссии по созданию Якутского синтезатора речи.

Сотрудники УНЛАКТ предлагают внедрить в Республике Саха (Якутия) и в Российской Федерации теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, Суз, Вуз).

В рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования сотрудниками УНЛАКТ организовано и проведено семь семинаров-практикумов (280 часов) с общим охватом 196 (сто девяносто шесть) воспитателей и педагогов.

16-го ноября 2011 года создана экспериментальная площадка по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования детей с проблемами зрения посредством использования адаптивных компьютерных технологий на базе МДОУ детский сад №11 «Подснежник» в г. Якутске; из 330 посещающих детей – 170 детей с нарушениями зрения [5].

Сотрудниками учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий подготовлена законодательная инициатива по разработке и принятию закона инклюзивного образования Республики Саха (Якутия). Данный законопроект в октябре 2011 года был передан Е.Х. Голомарёвой – председателю профильного комитета по науке, образованию, культуре и СМИ Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия). Коллектив УНЛАКТ также разработал проект концепции развития инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) (автор к.п.н. П.Р. Егоров), обсуждение которой велось во всех улусах и городах Республики Саха (Якутия).

24 августа 2012 года в рамках августовского совещания учителей на заседании коллегии министерства образования Республики Саха (Якутия) данная концепция была единогласно утверждена членами коллегии. Это первая концепция по инклюзивному образованию в Российской Федерации.

Цель и задачи концепции инклюзивного образования

Цель концепции: качественное и планомерное усовершенствование системы образования и социальной реабилитации детей с ООП, путём внедрения инклюзивного образования, направленное на полноценное развитие и самореализацию детей с ООП.

Задачи:

- усовершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивной формы обучения;
- развитие кадрового, методического, дидактического обеспечения образовательных учреждений, участвующих в процессе инклюзии;
- усовершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, медицинских и социальных работников, внедряющих инклюзивную форму обучения;
- привлечение родителей детей с ООП к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности;
- формирование социально-психологической культуры населения для развития инклюзивных процессов;
- ввод инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с ООП;
- внедрение теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования во всех учебных заведениях Республики Саха (Якутия) (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательное учреждение, начальная и средняя профессиональная подготовка и высшее учебное заведение) с учётом потребности общества [6].

В 2012 году в культурной и научной жизни незрячих и слабовидящих людей произошло наиважнейшее событие – создание синтезатора якутской речи. Синтезатор якутской речи, состоящий из двух голосов мужского – Толбон и женского – Сата, был разработан сотрудниками учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий совместно с сотрудниками объединённого института проблем информатизации национальной академии наук Беларуси. Этот синтезатор поможет многим школьникам и студентам получать более качественное образование посредством использования адаптивных компьютерных технологий.

Российский союз ректоров в 2012 году создал межвузовскую экспертную рабочую группу по инклюзивному образованию, в состав которой вошёл от Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова директор СВ НИЦ РИО к.п.н. П.Р. Егоров, который регулярно принимает активное участие со своими предложениями во всех заседаниях экспертной группы РСР по инклюзивному образованию.

П.Р. Егоров в своих выступлениях отметил следующие возможные модели вузовской инклюзии:

- Все модели обучения студентов с особыми образовательными потребностями (специальное, совместное, обучение на общих основаниях – инклюзивное), которые функционируют на данный момент в Российских вузах, имеют право на существование, и время покажет их эффективность.

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов мы предлагаем внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, Суз, Вуз). Тогда в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых Российских вузах. Для них не нужно писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам.

Например, все незрячие и слабовидящие студенты учились и учатся в Российских вузах только на общих основаниях – инклюзивно, для них не разрабатываются специальные образовательные программы, они ни к чему. Нужно только в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

1-го июня 2013 года в СВФУ на базе УНЛАКТ решением учёного совета СВФУ создан единственный за Уралом Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования.

1.1. Основной целью деятельности СВ НИЦ РИО является методологическая, технологическая и методическая разработка вопросов использования адаптивных компьютерных технологий для создания специальных образовательных условий студентам с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в процессе их инклюзивного обучения в вузе.

1.2. Основными задачами СВ НИЦ РИО являются:

1.2.1. Осуществление организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического сопровождения инклюзивного обучения студентов с ООП с целью создания условий для их адаптации в вузе, формирования у выпускников информационной компетентности, обеспечивающей их конкурентоспособность на рынке труда.

1.2.2. Ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в области инклюзивного образования по использованию адаптивных компьютерных технологий в процессе обучения студентов с ООП, их апробация и практическая реализация в Университете и в Северо-восточном регионе РФ с учётом актуальных направлений модернизации российского образования и его интеграции в мировую образовательную систему.

1.2.3. Расширение международных связей Университета в области инклюзивного образования студентов с ООП по проблемам доступности высшего образования, формирования открытого образовательного пространства.

1.2.4. Проведение организационной работы для привлечения как российских, так и зарубежных учёных-исследователей в области инклюзивного образования и бизнес-партнёров с целью реализации следующих мероприятий:

С ноября месяца 2010 года сотрудниками УНЛАКТ интенсивно велась работа по подготовке и проведению 21–23 сентября 2011 года в Республике Саха (Якутия) первой международной научно-практической конференции по инклюзивному образованию, на которую были приглашены учёные и специалисты из тридцати субъектов Российской федерации и пяти зарубежных стран. Для проведения данной международной научно-практической конференции по инклюзивному образованию, инициаторами и организаторами которой выступили сотрудники УНЛАКТ, СВФУ выделена значительная денежная сумма, что позволило провести данную конференцию на достойном высоко организационном уровне. Сотрудники УНЛАКТ были ответственны за организацию и проведение тендера и занимались непосредственно вопросами приглашения Российских и зарубежных участников конференции. Уникальностью данной конференции является и тот факт, что организаторы смогли пригласить всех активных незрячих специалистов и учёных в области адаптивных компьютерных технологий со всей Российской Федерации.

С августа 2013 года уже сотрудники СВ НИЦ РИО приступили к организации и проведению в рамках научно-образовательного форума «Education, forward – II» в городе Якутске 23–26 июня 2014 года второй международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда».

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.
2. Международная конвенция ООН о правах инвалидов.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации.
4. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий // Монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 210 с.
5. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – №3. – 2012. – С. 107–112.
6. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), Якутск, 2012. http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2012_05/16/%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%B B % D 1 % 8 E % D 0 % B 7 % D 0 % B 8 % D 0 % B 2 % D 0 % B D % D 0 % B E % D 0 % B 9 % 2 0 %D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%A1%20(%D0%AF).doc

С.Н. Чистякова, к.п.н., профессор,
член-корреспондент РАО, академик-секретарь
Отделения профессионального образования Российской академии образования

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В настоящее время проблема социализации подростков, в целом, и значимости подготовки будущих выпускников основной и старшей школы к выбору направления дальнейшего образования, в частности, заявлена в новом Законе об образовании, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы, Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, других нормативных, и инструктивных документах Минобрнауки России.

В указанных документах среди условий, необходимых для повышения качества общего образования, акцентируется внимание на создании условий для педагогической, психологической, информационной поддержки молодёжи в ситуациях оказания ей помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определения реальных возможностей в освоении той или иной профессии.

Новые экономические процессы, связанные с переходом на рыночную основу производства требуют быстрой профессиональной мобильности и адаптации работников, которая обуславливает потребность поиска новых путей подготовки молодёжи к выбору профессии, и адаптации на рынке труда; расширения пространства социального партнёрства, развития различных форм взаимодействия его субъектов, обучение и повышения квалификации социальных партнёров к взаимодействию с различными субъектами образовательных учреждений.

Сегодня, в условиях глубокой структурной перестройки, требуется новая модель функционирования учреждений общего среднего и профессионального образования, модель гармоничного баланса требований и объединения усилий субъекта образовательного процесса и потребителей его результатов. Институт социального партнёрства реализует на практике эту цель, позволяет наращивать качество не только человеческого, но и социального капитала.

Проблему социального партнёрства исследовали Г.В. Борисов, П. Бурдье, Л.Г. Гуслякова, Е.Г. Калинкина, Н.З. Камалиев, А.В. Корсунов, Л.А. Луговской, И.М. Реморенко и др.

В исследованиях традиционно выделяются следующие формы социального партнёрства в системе общего среднего и профессионального образования:

* партнёрство внутри системы образования между различными группами данной профессиональной общности;

* партнёрство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;

* партнёрство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Социальное партнёрство позволяет действовать эффективно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех партнёров, эффективно координировать совместную деятельность с ясным пониманием своей ответственности. Такая деятельность оказывается наиболее эффективной и экономичной для партнёров, в том числе и в системе образования.

Социальное партнёрство в широком смысле – это такая совместно распределённая деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и ситуативно, через специально планируемые в рамках социального партнёрства акции. В образовании – это путь его демократизации и парадигмального обновления.

Механизм социального партнёрства в этой сфере нам представляется как согласование специфических интересов и социальных функций партнёров, обеспечивающее осуществление скоординированных действий в отношении общей цели на основе:

* определения задач, конечных результатов партнёрства;

* определения ответственности и полномочий;

* взаимообеспечения законодательно закреплённых прав партнёров;

* регулярного проведения консультаций;

* мониторинга исполнения договоренностей.

Необходимость создания и развития отношений социального партнёрства по педагогической поддержке профессионального самоопределения старшеклассников, учащихся среднего и профессионального образования обусловлена процессами глобализации и интеграции России в Европейский союз, Болонским и Копенгагенским процессами, переходом к экономике, основанной на знаниях, и устойчивыми демократическими преобразованиями в нашей стране.

Все стороны – основные субъекты партнёрских отношений не могут полностью реализовать свои интересы без чёткого, слаженного взаимодействия друг с другом. Социальное партнёрство субъектов поддержки строится на **следующих основных принципах**:

* взаимное признание важности интересов сторон партнёра;

* паритетность в партнёрских отношениях;

* социальная справедливость при регулировании интересов и действий;

* поиск и нахождение компромисса при решении вопросов профессионального самоопределения учащейся молодёжи;

* взаимная ответственность сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений по вопросам профессионального самоопределения молодёжи.

Механизмом социального партнёрства является совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнёрского взаимодействия сторон в реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся. Используя такой подход в процессе взаимодействия, партнёры обеспечивают развитие способностей учащейся молодёжи, обеспечивая их готовность к самосовершенствованию, самоактуализации, социальной профессиональной мобильности.

Исходя из выше сказанного, социальное партнёрство – это сложный, длительный, практико-ориентированный, интегративный процесс.

Успешность деятельности партнёров во многом определяется сформированностью у них компетенций, которые складываются из профессиональных компетенций в соответствии с их специальностью, социально-практического опыта, знания и понимания проблемы профессионального самоопределения учащейся молодёжи, а также положительного отношения к её решению.

Руководствуясь данными положениями, и сущностью понятия «компетенция», которое мы понимаем вслед за Дж. Равеном как «готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности», мы рассматриваем следующие компетенции социальных партнёров в аспекте участия их в подготовке учащейся молодёжи к избираемой профессиональной деятельности и адаптации к ней в ходе профессионального обучения:

* инструментальные, включая (способности: работать с информацией, когнитивные, технологические и коммуникативные);

* межличностные (способности: работать в команде, критике и самокритике, устанавливать контакты);

* системные (способности к повышению квалификации, принятию решения в сложной, непредсказуемой ситуации, исследованию, инициативе, лидерству);

* специальные (владение предметной областью на определённом уровне).

Таким образом, сформированность указанных компетенций позитивно влияют на готовность социальных партнёров к осуществлению их деятельности в подготовке учащейся молодёжи к профессиональному самоопределению и адаптации к обучению в избранной профессиональной сфере.

Содержание деятельности социальных партнёров, опираясь на (системный, деятельностный и компетентностный, подходы, и включает следующие этапы:

* аналитический – оценка состояния социального партнёрства;

* выявление организационной структуры деятельности партнёров;

* целеполагающий – обоснование целей в рамках каждого вида деятельности партнёров;

* моделирующий – моделирование компетенций, совокупность которых определяет готовность социальных партнёров к осуществлению деятельности по профессиональной ориентации;

* проектирующий – проектирование содержания, методов и форм деятельности социальных партнёров;

* организационный – организация педагогическим коллективом школы, колледжа, вуза поддержки социальных партнёров на всех этапах их деятельности;

* рефлексивно-оценочный – оценка эффективности построения педагогического обеспечения посредством отслеживания динамики сформированности готовности социальных партнёров на основе определённых критериев и показателей;

* коррекционный – коррекция деятельности социальных партнёров (при неудовлетворительных результатах).

В ходе реализации социального партнёрства возможно использовать различные педагогические технологии: семинары-тренинги, деловые игры, решение ситуационных задач (кейсов), мультимедийную поддержку в технологии слайд-шоу, применение предпринимательских идей др.

Профессиональная ориентация, важнейшей составляющей которой является социальное партнёрство, содействует развитию человеческих ресурсов, обеспечивает связь профессионального образования с реальной потребностью в квалифицированных кадрах.

При этом уместно напомнить, ещё в 70-х годах ушедшего века комиссар образования США Sidney. P. Marland отмечал: «шокирующее высокое число безработной молодёжи является результатом именно традиционно-академического подхода к обучению в средней школе и мы вряд ли можем ожидать каких-либо позитивных сдвигов до тех пор, пока содержание обучения в старшей школе не будет непосредственно способствовать последующему успешному трудоустройству или продолжению образования с целью приобретения профессии». Решение этой проблемы стало одним из важнейших

направлений широкомасштабной работы, проводимой Министерством образования США с 1971 года. Результатом исследовательской и экспериментальной деятельности американских педагогов явился проект «Подготовка к карьере и жизни», включавший четыре модели: школьную, производственно-коммерческую, общественно-семейную и региональную социально-экономическую (обеспечивающую занятость и достойные социальные условия малообеспеченным семьям, проживающим в регионах). Согласно школьной модели учебные планы и программы каждого из 12 существующих в США уровней образования должны быть сосредоточены вокруг основных профориентационных элементов: знакомство с широким кругом профессий, знание собственных возможностей и способностей, формирование способности оценивания, знакомство с возможными вариантами получения образования, формирования умения принимать решения и делать профессиональный выбор, знание основ экономики, формирование начальных профессионально значимых качеств и умений, знание правил трудоустройства.

В ходе социального партнёрства необходимо обеспечить организационные предпосылки педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников. К ним относятся:

* введение в высшей школе (довузовская подготовка), колледже, лицее дополнительной функции по организации социального партнёрства для осуществления педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся;

* использование в педагогической поддержке интерактивных форм и методов (в очном режиме и режиме e-learning), обеспечивающих старшекласснику возможность принять взвешенное решение о выборе будущей профессии;

* создание социальными партнёрами единой информационной среды, обеспечивающей обучающимся доступ к информации, необходимой для профессионального выбора, способствующей повышению мотивации к самостоятельному проектированию образовательно-профессионального маршрута;

* обеспечение повышения педагогического мастерства всех участников педагогической поддержки.

Основными категориями социальных партнёров могут быть:

* родители;
* министерство образования и науки;
* школы;
* колледжи;
* вузы;
* работодатели, профессиональные сообщества;
* региональные и муниципальные органы исполнительной власти;
* органы управления образованием всех уровней (включая регионы);
* институты повышения квалификации и переподготовки работников образования (включая регионы);
* научные учреждения (научно-исследовательские лаборатории, центры);
* методические центры муниципальных структур образования (уровень школьного образования);
* службы по труду и занятости, молодёжной политике;
* общественные организации;
* СМИ.

Распределение социальных партнёров осуществляется по четырём уровням: федеральный, региональный, муниципальный и образовательное учреждение. Далее в Таблице 1 приведён пример социального партнёрства Московского государственного университета экономики, статистики и информатики.

Таблица 1

Распределение социальных партнёров педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодёжи по уровням

Уровень	Партнёр
Федеральный	Министерство образования и науки Профессиональные сообщества. Работодатели. Общественные организации. СМИ. Вузы, колледжи, школы. Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. УРАО (институт содержания и методов образованием российской Академии образования)
Региональный	Профессиональные сообщества. Работодатели Общественные организации. Службы занятости. СМИ. Вузы, колледжи, школы. Методические центры. Институты повышения квалификации работников образования
Муниципальный	Муниципальные органы власти. Службы занятости. СМИ. Колледжи, школы. Методические центры. Органы управления образованием департамент, Управления, включая Окружные управления образованием
Образовательное учреждение	Учащиеся. Педагоги. Родители

Взаимодействие учреждений общего среднего и профессионального образования с социальными партнёрами по осуществлению педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников предусматривает реализацию следующих функций: разработка структуры и содержания партнёрства, поиск и привлечение партнёров, координация действий партнёров, разработка методического и информационного обеспечения поддержки, отбор и регулирование кадрового потенциала, реализация педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников, повышение педагогического мастерства партнёров, пропаганда теоретических идей и концепции профессионального самоопределения, трансляция положительного опыта поддержки (конференции, семинары, социальные проекты и т.д.).

Указанные функции позволяют обеспечить комплексное, поэтапное решение педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старших подростков, повышают ответственность каждого партнёра за свой функционал, а также предоставляют возможность им быть открытыми в своих действиях для всех участников данного процесса.

Основные причины проблем, возникающих при освоении профессии, работодатели видят в том, что у выпускников учреждений профессионального образования не хватает навыков: принятия решений (80%), работы с полезной информацией (70%); работы с прикладными программами – (55%), эффективных коммуникаций (50%); творческого подхода в работе (30%).

Формирование системы социального партнёрства очень сложный и достаточно длительный процесс. Он зависит от ряда субъективных и объективных причин, например: заинтересованность органов федеральной, региональной и муниципальных власти, руководителей потенциальных партнёрских организаций, а также от состояния экономики страны, региона и социальной обстановки в нём.

В осуществлении социального партнёрства могут использоваться такие педагогические технологии как: обучение в сотрудничестве, дискуссии, мозговая атака, ролевая, деловая игра (проблемной направленности), ситуационный анализ (case-study), метод проектов, исследовательские методы, портфолио, «ярмарки профессий» и их модификации, на которых учащиеся встречаются с представителями различных фирм и учреждений.

Таким образом, проблема социального партнёрства в подготовке обучающихся сложная, многоаспектная.

Для успешного решения данной проблемы необходимо:

* Организовать работу по систематизации профессиональной ориентации в образовательных учреждениях общего и профессионального образования в целях популяризации квалифицированных рабочих профессий и специальностей, востребованных рынком труда.

* Вести подготовку обучающихся к выбору образовательного и профессионального маршрута, поиску работы и трудоустройству, обучать культуре производства, эффективным навыкам поведения на рынке труда.

* Шире использовать опыт организации профессиональных проб, ознакомительных и социальных практик, предпрофессиональной подготовки обучающихся на базе предприятий, профессиональных учебных заведений, бизнеса и др.

* Обеспечить преемственность профориентационной работы между всеми ступенями обучения, а также требования для образовательных учреждений общего и профессионального образования по проведению и оценке результатов профориентационной работы.

* Обеспечить образовательные учреждения современными информационными и учебно-методическими ресурсами по профессиональному самоопределению.

* Проводить курсы повышения квалификации социальных партнёров по направлению «Профессиональная ориентация».

* Осуществлять проведение обучающих семинаров, конференций, мастер-классов по распространению современных профориентационно значимых технологий, обмена и обобщения передового опыта образовательных учреждений общего и профессионального образования, центров занятости населения и других субъектов в области профессионального самоопределения и профессиональной ориентации.

Эрве Бенуа, доктор педагогики,
Главный редактор «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation»

КАКИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ МОГУТ ПОМЕШАТЬ ОПЕРАТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ?

Аннотация. Конвенция о правах инвалидов, принятая в 2006 году Организацией Объединённых Наций и ратифицированная Францией в 2011 году, закрепляет (статья 2) принцип доступности в универсальном дизайне, который отделяет этот принцип от секторного подхода и чётко отличает его от индивидуальной компенсации. Конвенция расширяет концепцию и реализацию этого принципа в обществе в целом, в котором каждый может найти место, что подразумевает, что каждый человек может не только «жить», но прежде всего «существовать» (Гарду, 2012), и что никакие барьеры не препятствуют осуществлению социальных ролей, через которые формируются личная и социальная идентичность (Эберсолд, 2013). В области образования «приспособление обеспечивается (...) в зависимости от потребностей каждого человека», чтобы «инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» (ООН, 2006, статья «Образование»). Цель настоящего доклада – осветить институциональные и политические вопросы конкретной и оперативной реализации принципа доступности в образовании, а также через анализ опыта разных европейских стран (Франция, Великобритания, Италия, Бельгия, Швейцария ...) показать, как управленческие обычаи, основанные на концепции разграничения функций и обязанностей в образовательной системе, несут риск нарушения принципа универсальности. Так, например, опыт некоторых специальных преподавателей, насколько он может быть актуален в отношении особых потребностей учащихся с ограниченными возможностями или трудностями в обучении, может парадоксальным образом сдерживать развитие политики образовательного включения и производить новые формы дискриминации, когда медицинские или социальные критерии объединяются для «защиты» молодых «хрупких» людей и обоснования «раздельного» обращения вне основной образовательной среды. Аналогичным образом, некоторые методики руководства, которые обеспечивают непосредственное управление потоками учащихся, могут привести к методике, которая ограничивает социальную интеграцию в целом и инклюзивное образование в частности.

Ключевые слова: Доступность; Институциональные барьеры; Компенсация; Инвалидность; Среда; Европа; Инклюзивное образование; Интеграция; Государственная политика; Особые образовательные потребности; Универсальный дизайн.

Компенсация и доступность в государственной политике

В Статье 2 Конвенции о правах инвалидов (ООН, 2006) «универсальный дизайн» определяется следующим образом: ««Универсальный дизайн» означает дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна. «Универсальный дизайн» не исключает ассистивные устройства для конкретных групп инвалидов, где это необходимо». Статья 9 призывает государства-участников принимать «надлежащие меры» для обеспечения таких людей доступом ко всем аспектам общественной жизни (транспорт, информация, связь, новые технологии и т.д.). Таким образом, основным условием социальной интеграции, очевидно, оказывается доступность, даже если это «не исключает» последующую компенсацию через индивидуальные ассистивные устройства. В свою очередь, аналитическая шкала доступности позволит оценить прогресс общества на пути к идеалу инклюзивной общественной жизни, предназначенной для всех.

В области образования «приспособление обеспечивается (...) в зависимости от потребностей каждого человека», чтобы «инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» (ООН, 2006, статья «Образование»).

Государственная политика в сфере образования подписавшихся государств призвана позиционировать себя в таком диапазоне, фокусируя внимание как на индивиде, что соответствует компенсации, так и на социальной и коллективной жизни через доступность (МКФ, ВОЗ, 2001). В отличие от доступности, предполагающей диалектические отношения между индивидуальным и универсальным и требующей стремления трансформировать образовательную и социальную системы и их функционирование, компенсация в основном делает акцент на индивидах [1] и на решении проблем, связанных с последствиями диагностированных дефектов и недостатков. Методы и инструменты переобучения, которые изолируют и выявляют функцию, чтобы восстановить её, выполняя комплекс соответствующих упражнений, относятся к этой системе. Они сосредоточены на замещении или восстановлении дефектных когнитивных, сенсорных или умственных способностей и выступают как нормализующие компенсации. Они являются частью перечня конкретных, дополнительных мер, вне и за пределами общего закона.

Компенсация против доступности: отношение обратной пропорциональности

Коллективные усилия для того, чтобы обеспечить доступность, нацеленную на среду, и определить компенсации в соответствии с конкретными ограниченными возможностями человека, не связаны друг с другом в уравновешенных отношениях, как две чаши из весов Робервaля. Вместо этого они обратно пропорциональны: недостаточная доступность приводит к большей компенсации и несёт риск возникновения социально-психологической дискриминации, тогда как недостаточная компенсация увеличивает давление на общий закон и пренебрегает особенностью индивидуальных потребностей. Таким образом, проблема заключается не в нахождении правильного баланса между этими двумя подходами, но в правильном определении приоритетов.

Во многих странах преобладание стандартов отбора и руководства в образовательных системах сочетается с обычаями классификации отдельных групп в области инвалидности для создания «чрезмерного инвестирования» в «преобладание» компенсационных подходов, которые могут принять форму технической или человеческой помощи (парапедагоги для детей с особыми потребностями во Франции, учителя-помощники в Италии и т.д.). Как правило, они рассматриваются как компенсации для отдельных недостатков, которые они облегчают прямо или косвенно, чтобы привести ребёнка обратно в поле нормальности, стирая его или её индивидуальные особенности. Они рассматриваются как недостающие элементы дефектной физиологической организации, которая при дополнении может быть приравнена к «стандартному» ученику, в соответствии с ожидаемой моделью, тем самым освобождая педагога или учителя от обязательства определения барьеров в рамках учебной ситуации. Поэтому общепринятые

учебные обычаи и образовательные стандарты, к которым они относятся, не ставятся под сомнение. Это может помешать или даже поставить под серьёзную угрозу эволюцию методов обучения к мышлению категориями интерактивного педагогического сценария (Бенуа, 2007, с. 4;. 2008), сосредоточенного не столько на компенсации недостатков, сколько на устранении барьеров.

Компенсация и образовательная интеграция

«Образовательная интеграция», таким образом, обусловлена как эффективностью компенсационных средств, так и адаптационными способностями детей-инвалидов, которые в результате корректирующих мероприятий или переобучения должны были доказать, что они могут влиться в основную образовательную среду. Бремя доказывания лежит на человеческих и технических заменителях и на плечах учащихся с ограниченными возможностями, но открыто не ставит под сомнение функционирование системы с точки зрения её способности учитывать разнообразие индивидуальных потребностей каждого. Именно поэтому статус «ученика в процессе интеграции» в образовательной системе, на самом деле, является формой «образовательной ненадёжности» (Бенуа, 2012, с. 70), так как его функционирование изоморфно [2] функционированию ненадёжно занятого работника (относится к понятию срочных договоров) и лиц, живущих в чужой стране под угрозой «депортации» (в данном случае, удаление от основной образовательной среды), если он или она не демонстрирует требуемые адаптационные возможности (например, уметь выразить себя на языке принимающей страны). «Страной происхождения» является та, которая определяет границы специализированных учреждений во Франции, специальных школ в Европе или специальных классов, интегрированных в обычные школы. Всё это является исходными местами и подлинными «домашними основами» для учащихся-инвалидов в процессе интеграции. Они служат отправной точкой для начала «интеграционного путешествия», и в случае возникновения проблем ученики возвращаются к ним, потому что это то, где лежат их особые корни. Детям-инвалидам, следовательно, не разрешается брать на себя социальную роль или статус полноценных учеников, что является основным препятствием для формирования их социальной и личностной идентичности и поэтому постоянно ставит под угрозу условия их включения (Эберсолд, 2013, с. 16–17).

Выбор французского законодательства: удовлетворение потребностей

От инвалидности до потребностей

Основываясь на понятиях социального участия, компенсации и доступности, закон 2005 г. [3] отошёл от технической концепции понимания инвалидности, подразумевающего определение «частоты инвалидизации». Скорее он определяет инвалидность как ситуацию, в которой факторы среды взаимодействуют с индивидуальными особенностями для создания барьеров или, наоборот, обеспечения посредничества. Таким образом, понятие «лишающей возможности» или «ограничивающей способности» ситуации стремится заменить понятие «инвалида».

На веб-сайте CNSA [4] нам говорят, что «инвалидность» не является ни «однородной единицей», ни «двоичной переменной», что это не «абсолютные данные, а лишь относительные»:

«Говорить человеку, что он или она «с ограниченными возможностями», будто это характеристика, принадлежащая исключительно индивиду, – такое сходит на нет, поскольку среда – в том числе социальная – и ситуация, в которой они находятся, могут в любой момент изменить их эффективное участие и реализацию их ожиданий и потенциальных возможностей. Это тем более верно для детей, поскольку большинство проблем предполагают выработку автономии и личных стратегий для преодоления трудностей, опираясь на свои способности, а не просто реагируя на прямые последствия недостатков» (CNSA, 2009, с. 88).

Теоретически действующее французское законодательство больше не стремится, как предыдущий закон в 1975 г. [5], «признать инвалидность» как социальную категорию (CNSA, 2009, с. 22, 138), но вместо этого стремится оценить потребности лиц. Тем не менее, за пределами институционального дискурса существует постоянное сопротивление на практике, возможно, отчасти из-за бездействия специалистов (в области образования и здравоохранения), которые не могут принять изменения в своей сфере деятельности, но особенно это вытекает из неясностей, фактически присутствующих в институциональном функционировании.

В меморандуме от 01.09.2012 г. Жан-Поль Шампо, президент «Trisomie 21 France» [6], ассоциации, которая с момента своего создания была чрезвычайно активна в содействии инклюзии, пишет:

«Использование оценки инвалидности только для определения ориентации не в состоянии удовлетворить требования действующего законодательства и будет противоречить стремлению построить инклюзивную образовательную систему. То же самое верно для количественных оценок. Затрагиваются все субъекты и среды, в которых участвует ребёнок» [7].

Прежде всего, это заявление означает, что образовательные практики и/или содержание могут стать барьерами для уязвимых учащихся в учебной ситуации: следовательно, существует потребность в помощи, то есть особая образовательная потребность. Существование и характер такой потребности очень сильно определяется межличностными и когнитивными взаимодействиями в образовательном контексте. Это также означает, что диагностика «инвалидности» и «количественные оценки», которые здесь явно относятся к психометрическим тестам, [8] измеряющим IQ, [9] по-прежнему используются в практике оценки междисциплинарных групп MDPH [10]. Действительно, такие тесты часто дают с клинической точки зрения для того, чтобы диагностировать расстройство или дефект, и ориентированы на выявление компенсационных людских и технических ресурсов. В отличие от этого медицинского подхода, который увеличивает риск сегрегации, детальный анализ межличностных взаимодействий между «субъектами» и «средами», т.е. в учебной ситуации и развитии уроков, предполагает, что ответ должен быть представлен с точки зрения доступности в инклюзивной логике.

Неоднозначный выбор: потребность в компенсации или потребность в доступности?

Раздел IV Закона от 11 февраля 2005 г. целиком посвящён вопросу доступности. Следует отметить, что он начинается с Главы 1 под названием: «Школьное обучение, высшее образование и профессиональная подготовка». Глава 2 затрагивает сферу занятости и труда. Глава 3 относится к школьным зданиям, транспорту и новым технологиям, которые должны быть «доступными для всех, особенно для лиц с ограниченными возможностями независимо от типа инвалидности». Принцип доступности, таким образом, открыто вписан в самую сердцевину законодательства. Однако, как отметил Эрик Плезанс (2013, с. 221–222):

«Официальный орган для надзора за доступностью не был введён так быстро, как меры, касающиеся индивидуальной компенсации. Цели фонда Caisse nationale de solidarite pour l'autonomie, созданного в 2004 г., были определены законом 2005 г. (например, в отношении финансирования за утрату автономии, совместно с департаментскими центрами для лиц с ограниченными возможностями), но Observatoire interministeriel de l'accessibilite et de la conception universelle (Межминистерская обсерватория по доступности и универсальному дизайну) [11] была создана только в 2010 г.».

В области образования оценка потребностей учащихся с ограниченными возможностями привела к введению plan personnalise de compensation – PPC (индивидуальный план компенсации), который включает projet personnalise de scolarisation – PPS (индивидуальный проект обучения). PPC предложил способы удовлетворения компенсационных потребностей инвалида через "помощь всех видов лицу или учреждениям, чтобы жить в основной или адаптированной среде"; он составляется междисциплинарной командой MDPH "с учётом потребностей и стремлений инвалида, как представлено в его или её плане жизни" [12]. Следовательно, принцип действия, имеющий в настоящее время силу, заключается в определении потребностей человека в его или её среде, а не определении потребности в доступности этой среды. Это всё ещё далеко от изменения процесса нормализации, чтобы перейти от «модели реадаптивной интеграции, главным образом основанной на нормализации индивидов» к модели доступности «живых сред, таких как школа, бизнес, общественная жизнь» (Санчес, 2000, с. 310).

Главным образом, что касается «потребностей среды» [13] или поддержки среды, план был предложен для действий по повышению степени информированности субъектов, имеющих дело с состоянием (аутизм, нарушение слуха и т.д.) инвалида, или даже для обучения, связанного со знанием о нарушении и его последствиях.

Концепция «потребностей» в Европе: продвижения и шаги назад

Со времён первоначального подхода, предложенного в докладе Уорнока в 1978 г., концепция по-

требностей в Европе колебалась между «моделью понимания свойственного учащемуся» (Плезанс, 2013, с. 228) и концепцией «необходимости ситуативной помощи», определённой по отношению к барьерам, с которыми сталкиваются учащиеся с ограниченными возможностями в процессе их жизни и обучения (Бенуа, 2012, с. 75 и 2014, с. 197). Некоторые исследователи отвергают само понятие потребностей, которые они считают неотделимыми от диагностического подхода к ученику, рассматриваемого отдельно, и услугам по оказанию помощи, которые он или она может потребовать; они предпочитают заниматься «будущим человека и расширяющей возможности практикой» в рамках «полицентрического» подхода (Эберсолд, Детро, 2013, с. 113).

Первоначально целью доклада Уорнока было извлечь вопрос об образовании молодых людей с инвалидностью из медицинской логики категорий дефекта и вместо этого сделать его центром более прагматичной, менее уничижительной модели под названием «особые образовательные потребности». Этот подход был рассмотрен снова 18 лет спустя в 1996 г., когда было создано Европейское агентство по развитию специального образования. Во франкоязычной Европе он был сформулирован двумя различными способами: «besoins educatifs speciaux» (Бельгия) и «besoins educatifs particuliers» (Франция).

Как отметил Эрик Плезанс (2012, с. 212) в 2010 г., когда была опубликована коллективная работа «Особые образовательные потребности. Новый взгляд» Мэри Уорнок, Брама Норвича и Лореллы Терзи, явным намерением докладчиков в 1978 г. было раскритиковать актуальность различия между «нормальным» и «инвалидом» и выдвинуть идею континуума всех видов затруднений в обучении без связывания некоторых из них с категорией дефекта:

«Термин «ребёнок с трудностями в обучении» следует использовать в будущем для описания как тех детей, которые сейчас классифицируются как образовательно субнормальные, так и тех с образовательными трудностями, которые часто в настоящее время представляют интерес для коррекционных служб» (доклад Уорнока, 3.26).

Швеция приняла аналогичную точку зрения, заменив выражение «дети в затруднении» на «детей в затруднительном положении» в терминологии официальных текстов образовательных программ, начиная с 1969 г., таким образом показывая предпочтение межличностной, социокультурной модели для анализа вопроса обучения, а не ориентированной на категории модели, основанной на медицинской или медико-психологической концепции специального образования (Нилхолм и Хакансон, 2003).

Всесторонний подход потребностей в рамках универсальной образовательной цели, охватывая всех детей с трудностями в обучении, логически приводит к идее обучения детей, ранее определяемых в специальные классы, в основной среде. Он способствует реорганизации системы образования, основанной на «дизайне для всех», способной обеспечить каждого ребёнка адекватным ответом с точки зрения заботы и поддержки. Возникает понятие «педагогической доступности», связанное с непрерывной, немедицинской концепцией трудностей в обучении, которые понимаются как связанные с внешними препятствиями, а не как последствия нарушения.

Но модель межличностного и междейственного понимания потребности едва сложилась перед тем, как она была разрушена возвратом к категории дефекта, которую законодатели считали незаменимой для определения численности «бенефициаров» и организации финансирования дополнительной помощи. В 1981 г. Закон об образовании в Великобритании классифицировал различные типы потребностей путём введения определённых процедур и уровней ответственности: «заявление» (письменный отчет от местного органа власти) в случае ситуации инвалидности и «оценка» (анализ, проведенный в школе) в случае академических трудностей. В 1994 г. в Италии указом президента детям-инвалидам были назначены кураторы-помощники через certificazione di handicap, выдаваемый комиссией, состоящей исключительно из врачей [14]. В Бельгии указ от 3 марта 2004 г. разделил специализированное обучение на несколько типов для удовлетворения «образовательных потребностей, установленных исходя из основной инвалидности, общей для [a] группы». Во Франции Закон от 11 февраля 2005 г. связал «ограничение участия в общественной жизни» с существенным изменением, устойчивым или окончательным, одной или нескольких функций» [15]. Процедура классификации инвалидности по отношению к академической трудности сегодня продолжает быть критерием для распределения ресурсов, даже если зачастую существует проект

для введения новых способов оценки, вдохновлённых CIF, которые подчёркивают внешние барьеры, способные воспрепятствовать обучению учащихся.

Во Франции новый инструмент – «Руководство по оценке потребностей учащегося в школе» (GEVA-Sco) был введен CNSA и Министерством национального образования Франции в начале 2012 учебного года с целью разработки «индивидуального диагноза каждого ребёнка с учётом различных точек зрения учителей и медицинских или социальных сотрудников» [16]. Оно предоставляет преимущество, опираясь на наблюдении автономии учащихся, а не их инвалидности, и стремится определить барьеры для участия в деятельности в школьной ситуации [17]. Тем не менее, этот подход к оценке является лишь одним элементом в процедуре MDPH по разработке индивидуального плана обучения (академический аспект индивидуального компенсационного плана), в котором также выделяются различные меры поддержки, включая применение устройства, человеческую помощь, техническую помощь, соответствующие учебные материалы и педагогические корректировки.

Заключение

Управленческие обычаи, основанные на концепции разграничения функций и обязанностей в образовательной системе, несут риск нарушения принципа универсальности. Цель общей доступности образовательных систем могла бы быть освобождена от всякой универсальности, если бы принципы академической инклюзии следовало реализовывать с использованием прагматического обоснования для определения, в каждом конкретном случае, являются ли средства компенсации и способность ученика-инвалида адаптироваться достаточными для разрешения основного обучения или нет. Условный характер признания в основной среде и его подчинения компенсации инвалидности является *первым барьером.*

Вторым барьером является «чрезмерное инвестирование» в «преобладание» компенсационных подходов в государственной образовательной политике. Они связаны со стандартами отбора и академической ориентации, обычаем сегрегации людей с ограниченными возможностями и стандартизированным образом «преуспевающего здорового ученика» в представлении участников. Это создаёт ощущение «контекстного нейтралитета» среди учителей, что приводит к подобному ощущению относительно нейтралитета тех, кто там работает: таким образом, учителя и/или педагог не в состоянии брать на себя ответственность за трудности в обучении и, как правило, возлагают ответственность за помощь на вспомогательный персонал (Вадала, Медегини, Д'Алессио, 2013).

Третий барьер заключается в отсутствии социальной идентичности, связанной с неустойчивым статусом «ученика в процессе интеграции»: как таковые, эти ученики находятся в ситуации, где они могут только «жить» среди своих сверстников «без существования» как сверстники, что, согласно Шарлю Гарду, делает их жертвами «самой жестокой формы исключения» (Гарду, 2014, с. 13).

Наконец, последний из *основных барьеров* вытекает из глубокой двусмысленности понятия «особые образовательные потребности». Данное понятие, зажатое между концепцией свойственного учащемуся и ситуативным подходом, определённым в отношении барьеров, с которыми сталкивается ученик в процессе жизни и обучения, сводит потребности к простым последствиям нарушения и предполагает априори, что они могут быть компенсированы с клинической и медицинской точки зрения, независимо от ограничивающих контекстуальных факторов, которые их производят. Оторванная от внешних барьеров и связанная с нарушением или состоянием, эта концепция «особых потребностей» является мощной преградой для движения в пользу доступности. Только это движение сделает возможным прогресс на пути к инклюзивному образованию, доступному образованию и безбарьерной среде.

ЛИТЕРАТУРА

BENOIT, H. (2014) – «Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l›evolution des pratiques», La nouvelle revue de l›adaptation et de la scolarisation, n°65, p. 189–204.

BENOIT, H. (2012) – «Pluralite des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°57, p. 65–78.

BENOIT, H., SAGOT J. (2008) – «L'apport des aides techniques a la scolarisation des eleves handicapes», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°43, p. 19–26.

BENOIT, H. (2007) – «Le plan incline..., editorial», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°39, Suresnes, INS HEA, p. 3–4.

CNSA, (2009) – Hors serie de La NRAS, Construire le Projet personnalise de scolarisation, 182 p. (http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/actes_CNSA.pdf – consulte le 22.04.2014).

EBERSOLD, S., DETRAUX, J.-J. (2013) – «Scolarisation et besoin educatif particuliers : enjeux conceptuels et methodologiques d'une approche polycentree», Alter. Revue europeenne de recherche sur le handicap, vol. 7, n°2 (numero thematique), p. 102–115.

EBERSOLD, S. (2013) – «De la transition comme referentiel analytique du devenir des eleves a BEP», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°63, p. 15–28.

GARDOU, C. (2014) – «Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif?», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°65, p. 11–20.

NILHOLM, C., HAKANSON, C. (2003) – «L'education speciale dans le contexte suedois: bilan et perspectives», La nouvelle revue de l'AIS, 22, Suresnes.

ONU (2006) – Convention relative aux droits des personnes handicapees, http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtextf.htm

PLAISANCE, E. (2013) – «De l'accessibilite physique a l'accessibilite pedagogique: vers un renouvellement des problematiques?», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63, p. 219–230.

PLAISANCE, E. (2012) – «Special educational needs selon Mary Warnock: autocritique ou reniement», La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57, p. 211–217.

SANCHEZ, J. (2000) – «L'accessibilisation et les associations dans les annees soixante», in C. Barral, F. Paterson, H.-J. Stiker, M. Chauviere, Eds, L'institution du handicap. Le role des associations, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 303–313.

VADALA, G., MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S. (2013) – «Analyse critique du processus d'integration scolaire en Italie: vers une prospective inclusive», Pratiques inclusives et savoirs scolaires, PUN – Presses universitaires de Nancy, p. 29–46.

WARNOCK, M., NORWICH, B, TERZI, L., ed., (2010) – Special Educational Needs. A New Look, Continuum International Publishing Group, London-New York, 2010.

СНОСКИ

1. Статья L 146-8 КСМС (Кодекс социальных мероприятий и поддержки семей) определяет, например: «Междисциплинарная группа оценивает потребность инвалида в компенсации и его или её стойкую нетрудоспособность [...] и предлагает индивидуальный план компенсации по инвалидности».

2. Термин «изоморфизм» изначально является математическим понятием, означающим, что каждая часть целого соответствует части другого целого, в котором каждая часть играет ту же роль, что и в исходном целом. Перенос данного понятия в языковую или человеческую системы подчёркивает соответствие отношений в различных системах.

3. Закон 2005-102 от 11 февраля 2005 г. о равных правах и возможностях, участии и гражданстве людей с ограниченными возможностями.

4. Caisse nationale de solidarite pour l›autonomie (Национальный фонд солидарности для автономии), который также играет роль «агентства», ответственного за управление национальной сетью Департаментских центров для лиц с ограниченными возможностями (MDPH), созданных в каждом департаменте (http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/actes_CNSA.pdf – дата обращения: 20.04.2014).

5. Закон от 30 июня 1975 г. №75-534 об ориентации в пользу лиц с ограниченными возможностями.

6. Trisomie 21 (ранее Geist 21) – федерация департаментских ассоциаций родителей и профессионалов, направленных на содействие лучшему переобучению и лечению, а также социальной интеграции лиц с синдромом Дауна.

7. Размышление об оценке после семинара «Успех учащихся в положении инвалидов» 27 августа 2012 г. под председательством сенатора Аньес Бузин в рамках консультации «Восстановление школы Республики», группа 2 «Les eleves (...)» (http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/trisomie_21_france_evaluation.pdf – дата обращения: 20.04.2014)

8. Векслеровская шкала интеллекта для детей (WISC).

9. Коэффициент интеллекта.

10. Maisons departementales des personnes handicapees (Департаментские центры для лиц с ограниченными возможностями).

11. L›observatoire interministeriel de l'accessibilite et de la conception universelle была учреждена по указу №2010-124 от 9 февраля 2010 г. Она подчиняется премьер-министру. Обсерватория представила свой первый доклад в мае 2011 г.

12. Статьи L.114-1-1, L.146-8 и R 146-29 Кодекса социальных мероприятий и поддержки семей (КСМС).

13. Жан-Поль Шампо, ср. сноску 6.

14. На базе ASL (Agence sanitaire locale – Местный орган здравоохранения), справка для оценки степени инвалидности с целью интеграции учеников с особыми образовательными потребностями в школе (DPCM 185/2006).

15. Статья L-114 Кодекса социальных мероприятий и поддержки семей, созданного Законом 2005-102, ст. 2.

16. http://ensemblepourleselevesensituationdehandicapdansle41.over-blog.com/article-le-geva-sco-un-outil-d-aide-a-l-evaluation-des-besoins-des-eleves-109904441.html

17. http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/GEVA-Sco_Premiere_demande_V1.pdf (веб-сайт Академии Лиона).

Секция 1

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Артемьева, к.психол.н., доцент;
Ф.М. Галимарданова, студентка,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ПОНИМАНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Нормативная ситуация является культурным пространством, в котором ребёнок присваивает правила данной культуры. Для успешной адаптации в современных социокультурных условиях ребёнку необходимо подчинять своё поведение культурным стандартам. В работе представлены результаты эмпирического исследования демонстрирующие способность детей с речевой патологией дифференцировать правила в зависимости от ситуации.

Ключевые слова: нормативные ситуации, дифференциация правила, дети дошкольного возраста.

Summary. The standard situation is cultural space in which the child appropriates rules of this culture. For successful adaptation in modern sociocultural conditions the child needs to subordinate the behavior to cultural standards. The article presents the results of empirical research showing ability of children with speech pathology to differentiate rules depending on a situation.

Key words: normative situations, differentiation of rule, children of preschool age.

Умение ребёнка войти в детское общество, действовать совместно с другими, принимать и следовать общепринятым правилам и нормам – качества, позволяющие ребёнку безболезненно адаптироваться к новым социальным условиям, способствующие созданию благоприятных условий для его дальнейшего развития. Эти качества формируются в дошкольном возрасте в семье и в детском саду. В дошкольном возрасте появляются возможности самостоятельного удовлетворении своих потребностей, что сопровождается желанием ребёнка действовать самому, поэтому совместная со взрослым деятельность «распадается», и возникает новый тип отношений с ним, новая ситуация развития. Социальная ситуация развития – это уникальное и специфическое для отдельного возраста в онтогенезе социального взаимодействия ребёнка со средой. При этом для дошкольного роль взрослого остаётся столь же значимой, как и ранее – ребёнок стремится соответствовать ожиданиям взрослого, подражает ему в своем поведении. Л.И. Божович обращает внимание на то, что в дошкольном возрасте идёт формирование двух линий – линии нравственного развития и линии развития познавательной сферы [5]. Именно в дошкольном возрасте появляется способность руководствоваться этическими инстанциями. В повседневном общении дошкольника появляются обобщенные знания о нормах, правилах поведения [1].

Правило – это продукт культуры, оно социально, поскольку производится культурной исходя из целесообразности организации социальной жизни людей. Н.Е. Веракса следующим образом анализирует отношение нормативной ситуации к натуральной составляющей личности: «по своей структуре социальная норма фиксирует такую стандартную ситуацию, которая именно предполагает два возможных способа поведения: во-первых, поведение в интересах отдельного индивида, или поведения непосредственное, натуральное, животное, природное, побуждаемое его природными импульсами и желаниями, поведение

его центрическое; и, во-вторых, поведение ограниченное, преобразованное, построенное в интересах социума, или поведение культурного» [3, 7].

Сами правила представляют собой предписания разного уровня – от простых запретов до этических инстанций. Ребёнок, воспитываясь в определённых культурных условиях, вступает во взаимодействия с правилами культуры. Задача взрослых при этом сводится к трансляции правил культуры в сознании ребёнка и, следовательно, формированию личности, адекватной нормам культуры.

Нормативная ситуация определяется Н.Е. Вераксой как сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определённые действия [6].

Психология при исследовании ребёнка в нормативной ситуации призвана выявить то, каким образом ребёнок дифференцирует правило в ситуации, как он выстраивает своё отношение к нему, насколько у ребёнка сформирована внутренняя установка (диспозиция) по отношению к предъявляемой норме.

В исследовании нас интересовало, насколько успешно дети умеют подчинять своё поведение нормативной ситуации, дифференцировать правила в зависимости от ситуации и отличаются ли дети с речевыми нарушениями от своих сверстников без речевой патологии.

С этой целью нами была использована *методика определения дифференциации правила в нормативной ситуации* (Баянова Л.Ф.) [4].

Исследование проводилось в детском саду №376 комбинированного вида г. Казани. В эксперименте принимали участие дети с нарушениями речи (17 человек) и дети без нарушений речи (17 человек) в возрасте 5–6 лет. Детям последовательно предлагались 10 серий картинок. Из них первая, вторая и четвертая иллюстрируют сюжет ситуации. Третья карточка представляет собой чистый лист. Картинки каждой серии выкладывались перед ребёнком на стол одновременно в ряд, зачитывалась инструкция.

Инструкция, предлагаемая ребёнку, звучало следующим образом: «Перед тобой четыре карточки. На них изображена история, приключившаяся с ребёнком. Обрати внимание: одна карточка пустая. Ты должен подумать и сказать, что должно быть нарисовано на этой белой карточке ».

Ответы ребёнка в момент предъявления пустой картинки записывались в протокол.

Показатель дифференциации правила в нормативной ситуации рассчитывается как сумма по сюжетам, заданным в соответствии с классификацией нормативных ситуаций в социальной ситуации развития дошкольника:

- нормативные ситуации, содержащие правила, направленные на соответствие ожиданием взрослых, послушность – серии ВЕЖИЗ (НС1);
- нормативные ситуации, содержащие правила безопасности – серия К (НС2);
- нормативные ситуации, содержащие правила гигиены и самообслуживания – серии АГ(НС3);
- нормативные ситуации, содержащие правила самоконтроля – серии Б, Д (НС4). Общий показатель дифференциации правила в нормативной ситуации (ПДПНС) представляется как сумма выполненных десяти заданий методики, в которых ребёнок должен выделить правильно.

ПДПНС=НС1+НС2+НС3+НС4

Результаты исследования по ответам детей приведены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели дифференциации правила детьми с речевыми нарушениями и без речевой патологии

Серии картинок	Дети без НР	Дети с НР	t эм.	Уровень достоверности
Серия 1	3,94	4,29	1,287	
Серия 2	1	0,76471	2,219	P > 0,05
Серия 3	2,05882	1,58824	1, 934	
Серия 4	2	1,88235	1,461	
Серия 5	9,23529	8,17647	2,387	P > 0,05

Не выявлено различий между детьми с речевыми нарушениями и без патологии в дифференциации правил, регламентирующих отношения детей со взрослыми, их послушность ожиданиям взрослых (Серия 1); правил связанных с ограничением импульсивности детей, их способности к контролю своих действий (Серия 4). Правила предполагающие выработку несложных в исполнении навыков и повторяющихся, типичных ситуациях дифференцируются детьми обеих групп достаточно успешно. Соответствие этим правилам у детей вырабатываются обычно в ходе упражнений, поэтому соответствие правилам самообслуживания зависит от того, насколько социальная ситуация взаимодействия со взрослым способствует выработке навыков самообслуживания (Серия 3).

Показатели данной таблицы свидетельствуют о различиях между двумя выборками испытуемых. Исходя из этого, мы можем утверждать, что дети с речевыми нарушениями в нормативных ситуациях, содержащие правила безопасности, дифференцируют правила хуже, чем дети без речевых нарушений. В целом, это подтвердил общий показатель дифференциации правила в нормативной ситуации.

Различия выявлены по нормативным ситуациям, содержащим правила безопасности и связаны с теми опасными следствиями, которые могут повлечь за собой действия ребёнка, нарушающего правило. Эти правила в современных социокультурных условиях приобретают особую актуальность, поскольку в условиях настоящих реалий безопасность ребёнка подвергается немалому риску. В исследовании выявлено, что дети с речевыми нарушениями испытывают определённые трудности в дифференциации этого правила.

Мы предполагаем, что это может быть связано с отношением родителей к речевому дефекту своих детей. Жалея ребёнка, стремясь ему помочь и отгородить от всех опасностей, родители сами ограничивают возможности его развития. При этом ребёнок избавлен от необходимости принятия самостоятельных решений, поскольку это предлагается ему готовым, либо достигается без его участия. Он теряет способность к мобилизации своей энергии в опасных ситуациях, плохо ориентируется в нормативных ситуациях и с трудом соотносит ситуации с необходимыми правилами поведения: он ждет помощи от взрослых, прежде всего от родителей [2].

В дальнейшем мы бы хотели продолжить исследования в этой области, с целью изучения причин неспособности дифференцировать правила в нормативной ситуации детьми с нарушениями в развитии, проследить влияние стилей родительского воспитание на способность детей соответствовать определённым нормативным ситуациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева, Т.В. Методы диагностики нарушений развития детей дошкольного возраста. – Казань, Издательство «Отечество», 2013. – 142 с.

2. Ахметзянова, А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. Теория и практика общественного развития. – ООО «Издательский дом «Хорс». – 2013. – №4. – С. 76–78.

3. Баянова Л.Ф. Психологическая диагностика дошкольника в нормативной ситуации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Казань, 2013. – 88 с.

4. Баянова, Л.Ф., Мустафин, Т.Р. Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности её исследования // Психолог в детском саду. – 2013. – с. 70–75.

5. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1998. – 464 с.

6. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. История возрастной психологии: детская психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2008. – 304 с.

7. Веракса, Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. – 2000. – №1. – с. 81–1075.

И.А. Дмитриева, к.психол.н.;
О.А. Самойленко,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования. Представлены результаты эмпирического исследования, демонстрирующие специфику межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: межличностные отношения, дети с речевыми нарушениями, инклюзивное образование.

Summary. In article the problem of the interpersonal relations at children of preschool age in the conditions of inclusive education is considered. The results of empirical research showing characteristic of the interpersonal relations at children of preschool age with speech disorders are presented.

Key words: interpersonal relationships, children with speech disorders, inclusive education.

Общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении [1].

Проблема межличностных взаимоотношений детей со сверстниками достаточно подробно изучалась многими исследователями в нашей стране: В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина, Д.И. Фельдштейн и др. В условиях инклюзивного образования данная проблема становится наиболее актуальной.

Согласно статистическим данным, число инклюзивных групп в детских садах в последние годы неуклонно растёт. Группа детей детского сада с проблемами здоровья является типичной моделью современного инклюзивного образования, в которой объединяются разные по своим физическим и умственным возможностям дошкольники. Можно полагать, что отношения между такими разными детьми имеет свою специфику и существенно отличается от межличностных отношений в гомогенной группе [2].

Результаты исследования Ильиной С.В. показали, что в процессе общения детей в инклюзивных группах отмечается ряд негативных проявлений: неудовлетворенность сложившимися отношениями со сверстниками, чувство недооцененности и отстранённости, агрессивность, тревожность, закрепление негативных эмоций.

Поскольку дети с речевыми нарушениями составляют значительный процент детей в инклюзивных группах, именно они нуждаются в специально созданных условиях формирования коммуникативных способностей. Данное исследование направлено на выявление специфики межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в инклюзивных группах.

Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Согласно, А.А. Леонтьеву, общение представляет собой систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык [3].

Полноценная речь является необходимым условием становления и функционирования человека, в частности, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности. Дети, имеющие нарушения речи, включаясь в систему межличностных отношений в дошкольном возрасте, часто сталкиваются с проблемами во взаимоотношениях с окружающими, что неблагоприятно сказывается на формировании и дальнейшем развитии положительных качеств личности, которые являются залогом успешной реализации во всех сферах жизни человека.

Развитию личности детей с различными дефектами речи посвящён ряд работ Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, Р.Е. Левиной, В.И. Селиверстова, Л.Г. Соловьёвой и других ученых.

Изучая особенности межличностных отношений у детей с проблемами речи в психологической литературе, отметим следующее.

Дислалия, как правило, в дошкольном возрасте не приводит к сужению круга общения детей и нарушению форм общения. Дети легко вступают в контакт, поведение их является адекватным [4].

При дизартрии возможно неровное поведение, нарушение контактности вследствие склонности ребёнка к дистимии и эмоциональной лабильности. Могут отмечаться нарушения поведения в виде излишней медлительности или заторможенности.

По данным Соловьёвой Л.Г. [5] наблюдаемые у детей с ОНР серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогической и монологической речи). Особенностями поведения является незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Наблюдение за процессом общения детей со взрослыми во время режимных моментов и в процессе различных видов деятельности показывает, что практически у половины детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, дети назойливы в своих требованиях. Исследователи отмечают, что дети с ОНР используют в общении со взрослыми менее развернутую в содержательном и структурном отношении речевую продукцию, нежели в общении со сверстниками, что соответствует нормальному онтогенезу средств общения [4]. В результате исследования структуры группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи*, проведённого* О.С. Павловой [6] было выявлено, что в коллективе детей данной категории действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих сверстников. Это выражается в том, что уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных». Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Качествами, обеспечивающими лидерство, являются успех во всех видах деятельности (игровой, продуктивной, трудовой, учебной), достаточный уровень сформированности коммуникативных умений (умеют слушать и понимать обращённую речь, излагать свои мысли последовательно), наличие положительных черт характера, активность по отношению к детям и педагогам. В игре такие дошкольники обычно чаще других предлагают сюжет, занимаются распределением ролей, берут на себя «главные роли», иногда подавляя инициативу других детей.

Кроме этого, положение ребёнка в коллективе сверстников тесно связано со степенью тяжести речевого дефекта. Так, дети, занимающие высокое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь. Среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть дети с положительными качествами личности, хорошим поведением, но с более тяжёлым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии межличностных отношений.

Для детей с **ОНР** характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. Сохранными оказались такие показатели общения как количественный состав круга общения и количество социальных личностно значимых для ребёнка контактов. В качестве партнеров по общению дети с нарушением речи выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой [7].

Изучение особенностей общения при заикании показывает, что заикающихся дошкольников удовлетворяет общение в малых группах, в то время как их нормально развивающиеся сверстники предпочитают более многочисленные объединения. Стремление к доминированию или отгороженности у заикающихся детей проявляется в два раза чаще. Общение заикающихся детей характеризуется как социально адекватное, однако, агрессивные тенденции проявляются в четыре раза чаще по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Отмечается также более низкая познавательная и социальная активность.

Интересными нам показались результаты, полученные в ходе исследования межличностных отношений методом “мгновенного картирования”, приведённого в работе В.А. Калягина [6]. Данный метод заключается в том, что в течение получаса экспериментатор через каждые пять минут регистрирует взаимное расположение детей в условиях свободной игры.

Среднее количество контактов с отдельными детьми в течение срока наблюдения детей с нарушениями речи и здоровых детей (объем общения) существенно не различается. При этом дети с нарушениями речи чаще меняют партнеров. Их контакты осуществляются в основном на более низком уровне организации по сравнению со здоровыми детьми. Преобладают невербальные формы общения, в основном бессюжетные подвижные игры.

Здоровые дети проявляют большее постоянство во взаимодействии с партнерами. Их общение более продолжительно и отличается, как правило, развернутым игровым сюжетом. Они взаимодействуют между собой в основном вербально, с выраженными ролевыми отношениями и иерархией статусов.

Большинством исследователей в данной области высказывается мнение о необходимости углубленного изучения общения детей с различными видами речевых нарушений. У таких детей отмечаются, кроме недоразвития речи, вариативно выраженные отклонения в формировании коммуникативных навыков, что не обеспечивает процесс полноценного общения.

Таким образом, изучив теоретический материал, мы выяснили следующее. К старшему дошкольному возрасту ведущими мотивами становятся личностные и они будут определяющими характер взаимоотношений ребёнка со сверстниками. Именно в процессе построения отношений с другими детьми впервые появляются негативные качества личности ребёнка – отрицательные черты характера, проблемы в эмоционально – волевой сфере, негативные формы поведения. Из рассмотренного материала можно сделать следующие выводы:

1. Проблема изучения особенностей межличностного общения у детей актуальна;

2. В результате недоразвития речи у детей с ОНР III уровня отмечается ограниченность доступных языковых средств, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем, и, как следствие, затруднения, возникающие при переходе к слову как средству общения и обобщения;

3. Недоразвитие речевых средств у детей снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь); приводит к снижению психической активности;

4. Уровень сформированности общения ребёнка с общим недоразвитием речи во многом определяется уровнем развития его речи;

5. В старшем дошкольном возрасте отношения со сверстниками начинает играть важнейшую роль в дальнейшем формировании личности ребёнка.

Поэтому для практической части нашей работы мы определили главную цель – изучить особенности межличностных отношений детей с общим нарушением речи III уровня среди сверстников с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное исследование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивных группах

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ комбинированного вида №373 “Аленький цветочек” Приволжского района г. Казани. В подготовительной группе были выделены экс-

периментальная группа, в которую вошли 10 детей с нарушениями речи (ОНР III уровня) и контрольная группа – 10 детей без речевых нарушений.

Диагностика осуществлялась по следующим методикам:

1. Метод наблюдения;

2. Методика для определения уровня социального интеллекта "Картинки" (по Смирновой Е.О. [8]);

3. Метод вербальных выборов (по Смирновой Е.О. [8]).

Нами были выделены следующие параметры исследования методом наблюдения:

Инициативность – отражает желание ребёнка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

Чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребёнка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребёнка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него.

Преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Анализ результатов исследования

1. Наблюдение проводилось в естественных условиях в подготовительной группе в течение двух недель. Дети и контрольной, и экспериментальной группы находились в одном помещении.

Сопоставляя данные в контрольной и экспериментальной группах, мы получили следующие результаты:

В экспериментальной группе – высокий уровень инициативности у 20% испытуемых, средний уровень у 40%, слабый уровень у 20%, отсутствует у 20%.

В контрольной группе – высокий уровень инициативности у 30%, средний уровень у 40%, слабый уровень у 20%, отсутствует у 10%.

Чувствительность в экспериментальной группе:

Высокий у 50%, средний у 30%, слабый у 20%;

В контрольной группе:

высокий у 40%, средний у 50%, слабый у 10%.

Преобладающий эмоциональный фон в экспериментальной группе у 50% испытуемых позитивный, у 30% нейтрально – деловой, у 20% негативный; в контрольной группе у 60% позитивный, у 30% нейтрально – деловой.

Таким образом, мы выявили, что хоть и незначительно, но уровень межличностных отношений детей экспериментальной группы ниже, чем в группе детей без речевых нарушений.

Нами были отмечены некоторые особенности поведения и общения, особенно они заметны у детей с дизартрическим компонентом. Например, у Ромы С. отмечаются проблемы в коллективной игре – речь его замедленна, невнятна, тембр довольно тихий, и сверстники с более развитой речью часто не дослушивают, перебивают или просто не слушают, и создаётся впечатление, что ребёнок разговаривает сам с собой.

У Саши А. в заключении поставлено ОНР III уровня – речь полна замен, смешений звуков и наряду с быстрым темпом, в целом, плохо разборчива. Что, в совокупности с очень громким тембром, вызывает некоторый негативизм со стороны сверстников. Были слышны возгласы, типа "Что ты кричишь?", "Замолчи, всё равно ничего не понимаю!", "Хватит орать!"

При наблюдении за Никитой С., в логопедическом заключении которого стоит "заикание невротического характера" мы отметили следующее: ребёнок говорит быстро, много, довольно громко. И здесь также можно заметить небольшие проявления негативизма со стороны других детей, что, мы предполагаем, также является следствием речевого нарушения.

Вместе с тем, наблюдая за Артемом Г. (ОНР III, дизартрия лёгкой степени), можем сказать, что, не-

смотря на явные недостатки речи, медлительность в движениях, некоторую “неуклюжесть”, сверстники охотно включают его в совместную игру, не перебивают, дослушивают до конца.

При наблюдении за детьми без речевых нарушений, мы также отметили разный уровень и качество межличностного общения.

2. Следующим этапом нашего исследования было изучение *уровня социального интеллекта* детей по методике “Картинки”.

Детям предлагались четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду. Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребёнок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребёнок должен решить определённую проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Помимо уровня развития социального интеллекта, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребёнка к сверстнику.

Дети и контрольной и экспериментальной групп с заданиями справились практически с одинаковыми результатами.

Исключение составили два случая. В экспериментальной группе Полина Ш. на вопросы не отвечала, говорила, что не знает, но видно было, что девочка очень стесняется. Также в контрольной группе Настя М. очень сильно застеснялась, замкнулась и отказалась отвечать.

Таким образом, с помощью данной методики мы выявили, что способность решать социальные задачи и у детей с ОНР III уровня, и у детей без нарушений практически на одном уровне.

3. Исследование по *методу вербальных выборов.*

В ходе непринуждённой индивидуальной беседы с каждым из ребят нами были заданы вопросы: “Кого из ребят из своей группы ты бы больше других хотел позвать на свой День рожденья? А кого бы точно не пригласил?” Дети охотно отвечали.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе количество детей с положительным социальным статусом (популярные и предпочитаемые) оказалось меньше на 20%, а с отрицательным (это игнорируемые и непринятые) – на 20% больше. В контрольной группе был выявлен один ребёнок “популярный” – это Рома И., в экспериментальной группе “звёзд” не оказалось. Саша А. получил больше, чем другие, отрицательных выборов. И когда мы спрашивали, почему именно его не хотят звать, то не раз слышали ответ, что потому что “он постоянно болтает непонятное и орёт всё время”. Также Полина Ш. набрала три отрицательных выбора – дети аргументировали тем, что “она постоянно молчит и никогда не улыбается”.

Таким образом, результаты, полученные по итогам проведения данной методики, свидетельствуют о том, что социальный статус у детей с общим недоразвитием речи III уровня в целом ниже, чем у детей, не имеющих речевых нарушений.

Заключение

Полученные в ходе диагностического эксперимента результаты, позволяют сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют более низкий уровень и качество межличностных отношений. В ходе эксперимента были обнаружены следующие особенности в межличностных отношениях:

1. В целом недостаточное развитие навыка общения вследствие наличия дефекта речи;
2. Проявления негативизма со стороны сверстников, обусловленные в числе прочих причин, недостатками речи;
3. Наличие проблемных форм отношений, в частности застенчивость и вследствие этого затруднения в построении отношений в коллективе;
4. Более низкий социальный статус по сравнению с детьми без нарушений речи.

Полученные в данном исследовании результаты следует учитывать при психолого-педагогическом и медико-социальным сопровождении детей дошкольного возраста в рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования. Возникает необходимость включения в практику инклюзивного обра-

зования специальных коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской; Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.

2. Белова, Н.Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.Ю. Белова; МГПУ. – М., 2012. – 25 с.

3. Леонтьев, А.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

4. Дошкольная логопсихология, учебное пособие / О.А. Денисова, Т.В. Захарова, В.Н. Поникарова и др. – М.: Владос. – 2010. – 176 с.

5. Соловьёва, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. – №1.

6. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

7. Захарова, Т.В., Поникарова, В.Н. Дошкольная логопсихология (учебно-методическое пособие) // Материалы к курсу: «Психология детей с проблемами в развитии». – Череповец. – Ч.2. – 2000. – 183 с.

8. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Л.Д. Андросова, О.С. Жиркова,
МБДОУ ‘‘Центр развития ребёнка –
Детский сад №11 «Подснежник»’’, г. Якутск

НЕТРАДИЦИОННОЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье изложены подходы к решению проблем у детей с особыми образовательными потребностями при инклюзивной форме воспитания. Авторы раскрывают значение коррекционной работы для развития зрительного восприятия и творческого потенциала у детей с нарушением зрения посредством использования приёмов нетрадиционной техники рисования: пальчиками, ладошками, обрывание бумаги и др.

Ключевые слова: инклюзивное воспитание, зрительное восприятие, коррекционная работа, нетрадиционное рисование, мелкая моторика, дети с нарушением зрения.

Annotation. The approaches for solution of health restitution and health mould problems for children with disabilities are given in the article. The author is discoursing the value of the correctional activities on development of visual perception and creative abilities for children with vision disorders on educational methods and techniques of nonconventional art: with fingers, palms and so on.

Keywords: visual perception, correctional activities, nonconventional art, motor skills, children with vision disorders.

Одним из основных направлений деятельности дошкольных учреждений любого типа является удовлетворение потребности ребёнка в эмоциональном общении, развитии творческих способностей; обеспечение права ребёнка на свободу развития в соответствии с индивидуальными особенностями.

Основное направление, по которому работает специализированный коррекционный детский сад №11 «Подснежник» – создание в детском саду системы работы по оздоровлению, развитию и воспитанию детей, предполагающей тесное сотрудничество всех специалистов и воспитателей, применение здоровьесберегающих технологий во всех видах деятельности дошкольников. Детский сад посещают дети в возрасте от 3 до 7 лет, имеющие различные аномалии рефракции (близорукость, дальнозоркость, астигматизм, косоглазие). Обучение и воспитание в детском саду для детей с нарушением зрения направленно на раннюю коррекцию и компенсацию вторичных отклонений в их развитии, осуществление лечебно-восстановительной работы по исправлению зрительной патологии, а также их успешную подготовку к обучению в школе.

Зрение играет важнейшую роль в жизни человека, так как за счёт этого анализатора человек воспринимает и познает окружающий мир, ориентируется в нем, наблюдает процессы и явления. Поэтому патология зрения (первичный дефект), особенно в детском возрасте в той или иной степени приводит к вторичным отклонениям в развитии детей с нарушением зрения по сравнению с их нормально видящими сверстниками. Последствия нарушения зрения необходимо предупреждать, а если они возникли, то корригировать их, то есть исправлять. Нарушения зрения обуславливают особенности психического и личностного развития детей с нарушением зрения [5]. Так, нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированности зрительного восприятия. Ограниченность зрительного восприятия вызывает трудности в овладении сенсорными эталонами, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения, в первую очередь, проявляются в снижении запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира. Зрительная недостаточность обедняет чувственный опыт, что, в свою очередь, приводит к вербализму. Под вербализмом понимается нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта. Поэтому хорошая речь детей с нарушением зрения ещё не является показателем действительно хорошего развития, соответствующего возрастной норме. Из сказанного следует, что задачей родителей и педагогов является наполнение словесных знаний чувственным опытом [2].

Невозможность или большие трудности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию (то есть с помощью зрения) приводят к разрыву между тем, о чём ребёнок может рассказать, и тем, что он может практически делать. Недостаток опыта и трудности предметно-практической деятельности, в свою очередь, вызывают отставание в развитии моторики пальцев рук, координации их движений.

Мы работаем по программе массового детского сада. Содержание работы остаётся тем же, что и в массовых детских садах. Проблема содержания и методов обучения детей с нарушением зрения на сегодняшний день является наименее разработанной в специальной дидактике[6]. Как доказано исследованиями М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др., своеобразие психического развития детей с нарушениями зрения обусловлено способом восприятия ими объектов окружающего мира. Нарушенное и неполноценное зрение негативно сказывается на процессах общения у детей, они протекают в условиях обедненного опыта по сравнению с аналогичными процессами, происходящими у зрячих сверстников. Расстройства зрительного анализатора приводят к нарушениям в развитии пространственных представлений, целостности восприятия объектов и явлений, в формировании конкретных образов.

Выбор методов обучения и их сочетания необходимо осуществлять в свете принудительных положений как общей, так и специальной дидактики. Последние определяют коррекционную направленность образовательного процесса. В каждом предмете, в каждом изучаемом разделе или теме, необходимо определить и выделить «коррекционный материал», который обеспечит доступность усвоения учебного материала [3]. Для рационального использования метода в ряде случаев необходимо заменить объекты изучения, указанные в программе, на аналогичные, которые более доступны детям с нарушением зрения, подобрать объекты с меньшей сложностью строения, более красочные, с хорошо выделенными контурными показателями, имеющие признаки, доступные для восприятия сохранной чувствительности.

Многолетний опыт работы показывает, что дети с различной патологией зрения испытывают значительные трудности в усвоении программного материала. У них отмечается слабая координация движений, недостаточно развиты мышцы рук, слабый зрительный контроль за своими действиями. Такие дети с трудом овладевают техникой рисования. Нарушение зрительного восприятия имеет большое влияние на формирование представлений, памяти и мышлений у детей. Наблюдается отставание в развитии познавательной деятельности в сравнении с нормально видящими детьми. Темп формирования представлений при зрительном восприятии замедлен. Представления бывают неполными, нечеткими, ошибочными – это связано большей частью узостью обзора. Зрительное восприятие в условиях сниженного зрения характеризуется недостаточной дифференцированностью, фрагментарностью, замедленностью. Поэтому для компенсации недостающей зрительной информации у детей с нарушением зрения необходимо развивать функциональные возможности сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния, органа вкуса), развивать восприятие с помощью нарушенного зрения (конечно, если оно имеется), развивать память и логическое мышление, особенно, умение сравнивать, анализировать и обобщать [5].

Такие дети не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Трудности в освоении окружающего мира часто приводят к возникновению эмоциональных проблем (страх, тревожность, чувство неполноценности, стремление к уединению) [1]. Всё это не дает возможности ребёнку в полной мере проявить свои способности. А рисование облегчает процесс восприятия и деятельности, особенно необходимо детям с патологией. Изобразительная деятельность имеет важное значение не только для всестороннего развития и воспитания детей с нарушением зрения, но и служит средством коррекции и компенсации зрительной недостаточности и связана с восприятием окружающего мира. В изодеятельности у ребёнка развивается мышление, зрительное восприятие, мелкая моторика. Ребёнок развивается эмоционально и творчески.

Рисование – одно из самых любимых занятий детей и по своему характеру наиболее приближена к игре, являясь доступной, свободной деятельностью, в которой есть возможность выразить свои переживания непосредственно через цвет, форму, ритм, линию, образ.

Дети с нарушением зрения гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов и соотносить цвета, с трудом запоминают их названия, плохо дифференцируют их. Слабость зрительного восприятия и мелкой моторики мешает ребёнку выражать в рисунках задуманное, изображать предметы объективного мира и затрудняет развитие познания и эстетического восприятия. На занятиях часто слышим «А я не могу», «У меня не получается». Темп работы замедлен. Кроме того, у них наблюдается быстрая утомляемость, неусидчивость. В свободное время не рисуют.

Постепенно у них пропадает интерес к этому виду деятельности. Осознание своего недуга часто вызывает различные отрицательные эмоциональные состояния: чувство неуверенности, страх.

Как сделать так, чтобы у ребёнка не пропал интерес к любимому занятию? Как научить воспринимать то, что видишь перед собой? Как развивать воображение, самостоятельность?

Из всего многообразия здоровьесберегающих педагогических технологий, мы отдаем предпочтение нетрадиционной технике рисования.

Нетрадиционное рисование вполне доступно для детей с нарушением зрения. Оно способствует не только развитию воображения, но и приобщает к миру искусства, помогает произвести свойства материалов, учит исследовать, развивает тактильные ощущения: это чувственное восприятие, например, ощущения скользкой, холодной краски на пальцах; это загадка смешивания цветов, удивления от того, как из случайной капли краски возникают различные картины. Такое рисование доставляет детям множество положительных эмоций [4]. Устраняет психическую напряженность, восстанавливает бодрое настроение, благотворно влияет на мозг и нервную систему. Кроме того, корректирует восприятие окружающего мира.

При всем разнообразии авторских программ нами проанализированы некоторые из них: «Рисование с детьми дошкольного возраста» (автор Казакова, Р.Г.), программа «Эстетического воспитания детей двухсеми лет «Красота. Радость. Творчество.» (авторы Комарова, Т.С., Антонова, А.В., Зацепина, М.Б.), про-

грамма по изобразительной деятельности детей четырех–семи лет (автор Швайко, Г.С.), общей задачей которых является развитие творческих способностей посредством изобразительной деятельности. Таким образом, после изучения научно-теоретических основ развития детей с нарушением зрения, психолого-педагогической литературы, исходя из возможностей нашего дошкольного учреждения и особенностей развития наших детей, основываясь на специальной коррекционной программе для детей с нарушением зрения Плаксиной Л.И. и методических указаниях по развитию зрительного восприятия, составили свою программу для детей с нарушением зрения. Изучая различные публикации в периодических изданиях, мы поняли актуальность выбранной темы, определили цели и задачи.

Основные принципы программы:

• учёт общих, специфических и индивидуальных особенностей развития детей с нарушением зрения;

• единство обучающих, развивающих и воспитательных задач;

• дифференцированный подход к детям в зависимости от состояния их зрения;

• психологическая комфортность – создание условий для раскованной деятельности, стимулирующей творческую активность детей.

Цель программы:

Создать для детей с нарушением зрения условия для проявления творческой активности, раскрыть наиболее доступные приёмы и методы нетрадиционной техники рисования для развития мелкой моторики и зрительного восприятия.

Задачи:

• Способствовать развитию познавательной сферы, стимуляции познавательной активности.

• Учить видеть и понимать прекрасное в жизни и в искусстве.

• Формировать у детей знания, умения и навыки, развивать у них творческую активность, желание рисовать.

• Развивать эмоционально-чувственную сферу и воображение.

• Корректировать их восприятие окружающего мира, развивать тактильные ощущения, повышать зрительное внимание.

• Развивать умение наблюдать, анализировать, сравнивать, выделять характерные признаки предметов и явлений.

• Совершенствовать и расширять активный словарный запас.

На первом этапе, используя комплекс показателей, разработанных доктором педагогических наук Т.С. Комаровой, провели диагностирование по следующим направлениям:

1. Изобразительные навыки.

- Умеет ли регулировать силу нажима на карандаш и кисть.
- Умеет ли использовать различные цвета и оттенки.
- Окрашивание деталей (аккуратный, равномерный, неаккуратный).
- Как передает форму предметов.
- Умеет ли рисовать по представлению.
- Умеет ли располагать изображение на всём листе.
- Как проявляет самостоятельность.
- Есть ли у ребёнка желание рисовать.
- Зрительная утомляемость.

2. Зрительные возможности.

3. Выявление вторичных отклонений.

Не всегда об особенностях ребёнка можно узнать только по тестам и диагностическим показателям, поэтому мы наблюдаем за детьми в естественных условиях: в самообслуживании, общении со сверстниками, в игре, в повседневных ситуациях и т.д.

Мы работаем с детьми с разными диагнозами: Амблиопия тяжёлой и средней степени, катаракта, сходящееся косоглазие.

У всех детей первичный врождённый зрительный дефект отягощён вторичными отклонениями: неврологические, нарушение речедвигательного аппарата, недоразвитие мелкой моторики, нарушение психических процессов, нарушение эмоциональной сферы.

Результаты проведения диагностики показали, что у детей экспериментальной группы уровень ниже среднего. Они испытывали трудности в передаче строения формы, пропорции, перспективы. Детали предметов или искажены, или отсутствуют. Слабая мелкая моторика.

Планируя свою работу, мы учитываем индивидуальные и психологические особенности детей. А работа по нетрадиционному рисованию подразумевает групповую работу, потому что используется очень много атрибутов, материалов, поэтому очень удобно это совмещать в коллективных работах. Проводится большая предварительная работа. Во время выполнения коллективных работ к задачам и умениям по изобразительной деятельности ещё и прибавляются задачи нравственно-эстетического воспитания. Также рекомендуется использовать на занятиях по изобразительной деятельности музыкальное сопровождение, что способствует созданию ребёнком выразительного художественного образа, зрительную и пальчиковую гимнастику для снятия утомляемости глаз и тактильной нагрузки на пальцы рук. Вырабатываются следующие умения: работать вместе, договариваться о совместной работе, её содержании и уступать друг другу; радоваться успехам, своим и товарищей при создании работы, учатся общаться друг с другом и со взрослыми.

Видя её нетрадиционность, рациональность, доступность, будущую ценность для работы с детьми с нарушением зрения, мы решили использовать наиболее интересные, развивающие творчество детей занятия, совмещая с программой воспитания в детском саду.

Доступность определяется возрастными особенностями дошкольников так, например, начинать работу в этом направлении следует с таких техник, как рисование пальчиками, ладошкой, обрывание бумаги и т.д., но в старшем дошкольном возрасте с помощью более сложных: кляксографии, монотипии, ниткографии и т.д.

На основе изученной литературы и собранного материала из опыта работы педагогов-новаторов мы составили примерную тематику нетрадиционного рисования для детей с нарушением зрения.

Младшая группа

Цель: вызвать интерес к рисованию, развивать зрительный контроль за движением руки, учить заполнять пространство, преодолевать боязнь испачкаться, закрепить основные цвета, развивать воображение.

Техника: «пальчики-палитра».

Материал: бумага белая, цветная, гуашь, тряпочка.

Тема: «Ягоды», «Капельки дождя», «Вагончики», «Красивый коврик», «Падает снег», «Снежные комочки: большие и маленькие», «Елочки в лесу», «На елочке зажглись огоньки», «Рассыпались мамины бусы», «Солнышко», «Шарики», «Травка», «Цветы».

Средняя группа

Цель: учить украшать предметы элементами узора, познакомить с техникой работы печатками, знакомить детей с составными цветами, развивать воображение.

Техника: оттиск поролоном, оттиск печатками из различных материалов, рисунки из ладошки.

Материал: бумага белая, цветная, обои, гуашь, печатки (овощи, готовые формы из пробки, поролон), тычки.

Тема: «Грибы», «Осеннее дерево», «Цыплята», «Ежики», «Платье для куклы», «Украшение дымковских игрушек», «Смешной снеговик», «Рыбы», «Украсим шарфик, варежки», «Клоуны», «Шары», «Подарим маме цветы», «Пчелы», «Жуки», «Бабочки».

Старшая группа

Цель: учить самостоятельно подбирать цветовую гамму, учить создавать композицию, придумывать сюжет рисунка, развивать воображение.

Техника: рисование пальцами, рисунки из ладошки, тычок жесткой полусухой кистью, оттиск печатками, монотипия пейзажная, монотипия предметная.

Материал: бумага белая, гуашь, акварель, свечка, силуэты дымковских игрушек, трафареты, обои, поролоновый тампон.

Тема: «Ветка с осенними листьями», «Грибы», «Золотая осень», «Забавная игрушка», «Первый снег», «Дымковская фантазия», «Волшебные превращения», «Елочка нарядная», «Зайцы на поляне», «Веселые человечки», «Деревья в инее», «Обои в моей комнате», «Снегири», «Открытка для мамы», «Узоры в полосе, квадрате», «Ветка с первыми листьями», «Аквариум. Рыбы», «Одуванчики», «Бабочки».

Подготовительная группа

Цель: совершенствовать у детей умение работать с различным материалом, развивать творческие способности.

Техника: кляксография с трубочкой, монотипия пейзажная, печать по трафарету, монотипия предметная, кляксография обычная, тампонирование, набрызг, рисование восковыми мелками и свечой, граттаж.

Материал: бумага белая, гуашь, акварель, восковые мелки, клеенка, щетка, стека, палочки, трубочки, свечи, клей ПВА, соль, пенопласт, трафареты, печатки, воздушные фломастеры, ножницы.

Тема: «Дождик», «Осенний ковер», «Золотая осень», «Заиндевелое дерево», «Вечерний город», «Мой пушистый друг», «Снежинки», «Лисичка-сестричка», «Елочка нарядная», «Морозные узоры», «Зимний лес», «Транспорт», «Сказочные цветы», «Узоры на тарелочке (городецкая роспись)», «Воробышки зимой», «Морское дно», «Салфетка для мамы», «Ранняя весна», «Космос», «Салют».

Каждый из этих методов – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения.

Таким образом, на основе проделанной работы мы увидели, что у детей возрос интерес к рисованию и желание рисовать. Дети стали проявлять творческую активность. Научились свободно реализовывать свои замыслы. Рисунки детей стали более интереснее, содержательнее. Наши дети, несмотря на патологию, принимают активное участие в различных внутрисадовских и городских конкурсах. Такая форма работы помогает самоутвердиться слабым детям, обогащает жизнь новыми переживаниями и чувствами. Преодолев трудности, ребёнок испытывает удовольствие, его радует достигнутый результат. Это способствует всестороннему и гармоничному развитию детской индивидуальности, формированию творческой личности.

Нетрадиционное рисование дает детям с нарушением зрения множество положительных эмоций, устраняет психическую напряженность, восстанавливает бодрое настроение, благотворно влияет на мозг и нервную систему, способствует развитию координации движений, мелкой моторики и зрительного восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водинская, М.В., Шапиро, М.С. Развитие творческих способностей ребёнка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2006. – 48 с. – (Лечебно-педагогические программы).

2. Денискина, В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии. dvenera@yandeks.ru

3. Казакова, Р.Г. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с. (Серия «Вместе с детьми»)

4. Мэри Энн Ф.Коль. Искусство для дошкольников «Рисование красками». – М.: ООО Изд-во АСТ, 2005. – 63 с.

5. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф сервис», 2000.

6. Тупоногов, Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения. – М.: АПКиППРО, 2005. – 72 с.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
О.И. Балаева, Э.Б. Нам, воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
''Центр развития ребёнка – детский сад №11
«Подснежник»'', г. Якутск

СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье авторы рассказали об одном из важнейших методов в инклюзивном образовании детей с нарушением зрения. Сказки и карты В.Я. Проппа, с применением адаптивных компьютерных технологий являются стимулом развития у детей познавательной и эстетической ценности, формированию эмоционально-положительного отношения к миру, способствующие успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: адаптивные компьютерные технологии, интеллектуальное развитие, методика В.Я. Проппа, творческие способности, инклюзивное образование.

Annotation. The author is discoursing of the important condition in inclusive education of children with vision disorders in the article. The tales and the V.Y. Proppas' cards with computer technologies are the stimulus for children with vision disorders development of cognitions and esthetics values that encourage of successful adaptation for "special needs" children in the fast-changing world.

Key words: inclusive education, computer technologies children with vision disorders, the tales and the V.Y. Proppas' cards, esthetics development, creative abilities.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми образовательными потребностями) [1].

Приобщение детей с нарушением зрения к изучению сказок в детском саду с применением адаптивных компьютерных технологий соответствует целям их развития и коррекции. Использование русских народных сказок способствует не только формированию эмоционально-положительного отношения к миру, но и интеллектуальному развитию ребёнка. Это особенно важно, так как в нашей работе мы рассматриваем интеллектуальное развитие посредством русской народной сказки применительно к детям с нарушением зрения, у которых в силу зрительных дефектов ослаблены восприятие, воображение, наглядно-образное мышление, зато хорошо развит слух, который выполняет компенсирующую функцию. У детей с нарушением зрения нет каких-то совершенно особых качеств личности, которых нет у нормально видящих детей, но вместе с тем, зрительный дефект оказывает, конечно, отрицательное влияние на развитие различных компонентов личности ребёнка [2].

Использование в воспитании народной сказки способствует не только формированию эмоционально-положительного отношения к миру, но и познавательному развитию ребёнка. Известно, что при нарушении зрения возникает ряд вторичных отклонений в развитии детей: слабо развита ориентировка в пространстве, световое восприятие, наглядно-образное мышление [2].

Таким образом, мы считаем, что актуальность выбранного нами исследования при изучении данной темы, заключается, с одной стороны, в востребованности в отечественной системе дошкольного образования приобщения детей к истокам русской народной культуры. С другой стороны, использование рус-

ской народной сказки как эффективного средства интеллектуального развития дошкольников. С третьей стороны, использование русской народной сказки как средства психолого-педагогической коррекции в интеллектуальном развитии дошкольников с нарушением зрения.

Научной новизной данной статьи является то, что в нашей работе предпринята попытка доказательства эффективности использования русской народной сказки в интеллектуальном развитии детей с нарушением зрения с использованием методик В.Я. Проппа, через моделирование русских народных сказок и организацию инклюзивных занятий в спецгруппе детей старшего дошкольного возраста.

Сказки, загадки, потешки, пословицы, песни играют большую роль в жизни дошкольника. Слушая сказку, ребёнок дошкольного возраста подходит к ней со своеобразной реалистической позицией. Как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый ребёнок открывает в ней своё собственное решение насущных жизненных проблем. Этот момент очень важен для развития ребёнка с нарушенным зрением, так как с помощью сказки воспитатель анализирует вместе с детьми сказочный сюжет и таким образом решает жизненные проблемы, содействует социализации ребёнка с нарушенным зрением, его адаптации к условиям реальной жизни [3].

Воображение дошкольника наиболее ярко проявляется в сочинении им сказок и стишков. Сочиняемые детьми сказки становятся достаточно последовательными и оригинальными, при этом часто ребёнок доводит сюжет до логического конца, т.е. мы видим развитие логического мышления.

Сказка пробуждает активность ребёнка, и в этом её ценность для работы с детьми, имеющих зрительную патологию, активность и пространственная ориентация которых затруднена их недостаточным зрением.

Особенность сказки в том, что она настраивает на сопереживание, сочувствие, ведь ребёнок мысленно проходит весь путь с героем сказки. Композиция, яркое противопоставление добра и зла, выразительный язык, динамика событий, причинно-следственные связи явлений, доступные пониманию маленького человека, повторы – всё это делает сказку особенно интересной и волнующей. Детей, независимо от того, хорошо они видят или имеют нарушение зрения, одинаково захватывают сказочные события и порой им трудно бывает оставаться в пассивной роли слушателя, им хочется действовать, активно помогать героям и включаться в сказочное действие. Проведя предварительные исследования, дети показали в равной степени средний и высокий уровень интеллектуального развития, лишь 26% низкий уровень, что подтверждает высказывание известного психолога Выготского, что, говоря о незрячих или слабовидящих, нельзя говорить об их дефективности.

Инклюзия основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления деятельности (интеллектуальное восприятие, образное мышление, эмоционально-положительное отношение к деятельности эстетического характера).

Таким образом, мы смогли соотнести две знакомые системы: речевую и графическую. Это позволяет детям исподволь подойти к пониманию того, что сказка – это гибкое образование, состоящее из элементов, имеющих право изменяться в зависимости от воли сочинителя, что сказочником может быть сам ребёнок, что и будет использовано педагогом позднее [4].

Занятия с использованием методики В.Я. Проппа очень подходят для занятий с детьми, имеющих нарушения зрения, они развивают у них внимание к деталям, мелкую моторику, логику, речь. Результаты показали, что дети хорошо усвоили материал, овладели практическими навыками по применению теоретических знаний.

Таким образом, широко внедряя в работу детского сада русские народные сказки, у детей происходит эмоциональное, нравственное, умственное развитие. А применительно к группам детей с нарушением зрения они выполняют ещё и корректирующую роль, развивая у них двигательную и общественную активность, способствуют их социализации, развивая память, воображение, восприятие, речь, мышление. Включённость сказок в повседневную, познавательную, игровую, трудовую деятельность детей позволяет проводить коррекционную работу системно и непрерывно.

При этом, если правильно организовать применение русских народных сказок в повседневной деятельности ребёнка, разработав методические рекомендации, перспективный план по интеллектуальному

развитию детей с нарушением зрения, можно вести успешную коррекционную работу с детьми данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Инклюзивное образование людей с особыми образовательными потребностями. Внедрение непрерывной системы инклюзивного образования (детский сад – школа – ссуз – вуз) // Монография. – Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG, 2012. – 261 с.
2. Александрова, О. Разыгрываем сказки // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4.
3. Венгер, Л. Как ускорить процесс понимания сказки // Дошкольное воспитание. – 1991. – №5. – С. 45–49.
4. Венгер, Л. О чём рассказывает сказка // Дошкольное воспитание. – 1992. – №2. – С. 52–57.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Т.В. Круликовская, учитель-дефектолог,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение ‘‘Центр
развития ребёнка – детский сад №11
«Подснежник»’’, г. Якутск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИФЛОПЕДАГОГОМ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР

Аннотация. В данной статье автор описывает работу тифлопедагога в детском саду с детьми с проблемами зрения. Показано использование тифлопедагогом на коррекционных занятиях обучающих компьютерных игр и их влияние на всестороннее развитие детей с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования. Описываются факторы, которые необходимо учитывать при работе с детьми с патологией зрения. Автор кратко приводит методику использования ИКТ в детском саду: методику психологического центра «Адалин».

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, обучающие компьютерные игры, познавательные процессы, коррекционная работа, инклюзивное образование.

Annotation. The author is discoursing of the visual impairment specialist’s work in the kindergarten with children with vision disorders in the article. The visual impairment specialist’s work during the correctional activities with the educatory computer games and their influence on development of children with vision disorders in the context of the inclusive education are given in the article. The author is analyzing factors that are necessary to consider by the work with children with vision disorders. The author is giving the usage methods of games with modern computer technologies in the kindergarten: the methods of psychological centre “Adalin”

Keywords: children with vision disorders, educatory computer games, cognitive processes, correctional activities, inclusive education.

В последнее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а в особенности адаптивные компьютерные технологии – хороший помощник педагогам в организации воспитательно-образовательной и коррекционной работы. Различные варианты и преимущества использования информационных технологий в коррекционно-педагогическом процессе открывают возможности для активной коммуникации. Обучение и воспитание детей с нарушенным зрением становится творческим процессом, используются новые учебные методы, приёмы и техники, дающие возможности оптимального подбора

учебного материала, систематизации знаний, определения индивидуальных траекторий в коррекционном процессе. Применение ИКТ и АКТ в работе учителя-дефектолога позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями зрения и значительно повысить эффективность любой деятельности [1].

В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова:

«… Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [2].

В образовании применение адаптивных компьютерных технологий имеет два основных аспекта: компьютер как предмет изучения и компьютер как средство обучения и развития, а при инклюзивном образовании – ещё и средство коррекции и реабилитации.

Адаптивные компьютерные технологии – это специальные компьютерные технологии, предназначенные для самостоятельной (без посторонней помощи) работы людей с особыми образовательными потребностями на персональном компьютере. Они имеют дополнительную компенсаторную функцию – нивелирование вызываемых зрительной, слуховой и иной депривацией трудностей, предоставляют людям с ООП реальные возможности участия в различных видах и формах современной жизнедеятельности, включая образование и профессиональную работу наравне с остальными членами общества. Это определяет значимость адаптивных компьютерных технологий, как эффективный фактор социализации людей с ООП и их полной интеграции в современное общество [3].

Использование новых информационных технологий и адаптивных компьютерных технологий в инклюзивном образовании детей с проблемами зрения, базирующихся на применении компьютера, обладают рядом преимуществ, при обучении и коррекции детей с сенсорными нарушениями:

1. Создание игровой среды с учётом коррекционных задач.
2. Разнообразная подача учебного материала;
3. Действия обучаемого находятся под постоянным контролем.
4. Возможность выбора оптимального темпа прохождения материала.

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребёнка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Факторы, которые необходимо учитывать при работе с детьми с патологией зрения:

1. Состав и структура нарушенных функций глаза.
2. Целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов и процессов.
3. Характерные признаки объектов и процессов, доступные для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы.
4. Полноту первоначального восприятия, глубину анализа и синтеза признаков и свойств обучаемых объектов, их изменений и превращений.
5. Частоту восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности воспитанников [4].

Занятия на компьютере имеют большое значение для развития мелкой моторики пальцев рук. С помощью мультимедийных презентаций разучиваются с детьми комплексы упражнений зрительных гимнастик, упражнений для снятия зрительного утомления.

В коррекционной работе тифлопедагога с использованием ИКТ выделяются следующие направления: средний дошкольный возраст – сенсорное развитие (задания на восприятие цвета, формы, величины; ориентировки относительно себя). Старший возраст – развитие зрительного восприятия, ориентировки в пространстве, развитие психических (память, внимание, мышление, воображение) и речевых функций детей.

Рекомендованное время занятий на компьютере для дошкольников средней группы по 5–7 минут, для старшей и подготовительной групп – по 10–15 минут, с перерывом на зрительную гимнастику.

Детям будут очень полезны и интересны следующие компьютерные обучающие программы:

- Центра «АДАЛИН» (http://adalin.mospsy.ru).

✓ Методика профессора А.В. Белошистой. Для детей 3–4 лет.

✓ Для детей 5–6 лет.

✓ Для детей 6–7 лет.

✓ Методика «Подарок».

- «Легко учиться» – игры и упражнения для подготовки к школе. /1С: Познавательная коллекция.

- «Я учусь» – развивающие головоломки. / 1С: Познавательная коллекция.

- Смешарики – калейдоскоп игр 5+ / ООО «Новый диск».

- презентации Power Point, типа «Какого фрагмента не хватает», «Цвета и оттенки», «Найди фигуру».

Хочется поподробнее остановиться на методиках, разработанных психологическим центром «Адалин».

❖ Методика профессора А.В. Белошистой: игровые задания на развитие у детей младшего дошкольного возраста: зрительного восприятия, цветовосприятия («Собери в корзинку», «Красное и жёлтое», «Сложи картинку», «Раскрась бабочку», «Какого цвета предмет», «Что какого цвета» и др.); восприятия сложной формы и размера («Тарелочки и блюдечки», «Пуговицы для кукол», «Аквариумные рыбки», «Мишка и Мишутка» и др.);

❖ форморазличения («Закати в ворота», «Коробочки с конфетами», «Что по форме напоминает предмет» и др.);

❖ памяти, внимания, мышления («Что сначала, что потом», «Кто как передвигается», «Какой вкус у этих продуктов», «Что лишнее», «Чего не хватает», «Зажги свечи» и др.);

❖ математического развития («Один-много», «Знакомство с цифрами», «Яблоки и др.).

При выполнении задания ребёнку необходимо выбрать один или несколько предметов из предложенных на экране, руководствуясь заданным условием. Занятия рассчитаны на 10 минут.

❖ Игровые задания для детей старшего дошкольного возраста, направленные на развитие познавательных процессов: «Продолжи ряд», «Заполни таблицу», «Четвертый лишний», «Найди отличия», «Найди такой-же», «Профессии», «Логическая таблица», «Найди выделенный фрагмент», «Раскрась гусеницу, птичку, игрушку» (по памяти), «Последовательность из 2-х, 3-х элементов» и другие.

Задания разбиты на блоки, состоящие от 25 до 60 занятий, в зависимости от возраста, каждое упражнение начинается с подробной инструкции. Занятие рассчитано на 15 минут. При выполнении каждого упражнения ребёнок, прежде чем нажать на мышку, должен объяснить свой выбор. На занятиях в детском саду обучающие компьютерные программы применяются уже пятый год.

В основном дети, которые занимались в группе, имели представление о том, что такое компьютер, для чего он нужен. По этому поводу было проведено анкетирование родителей, из которого следует, что дети дома не только смотрят мультфильмы, играют в развлекательные игры на компьютере, но и в обучающие, а так же некоторые родители приобрели лечебные программы. Детей стараются ограничивать во времени, так как родителей очень беспокоит увлечение компьютером, его влияние на зрение. Детям, у которых очень низкое зрение играть на компьютере запрещалось. Поговорив с врачом-офтальмологом, мы определили оптимальное использование компьютерных игр для таких детей.

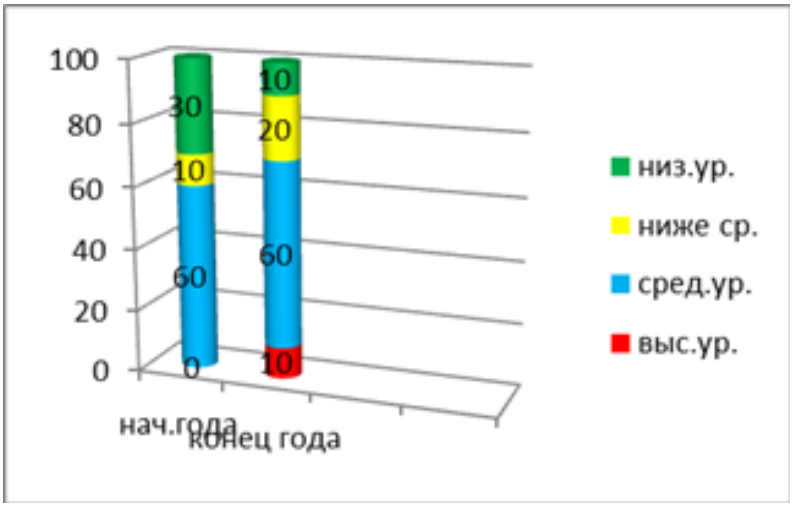
На начальном этапе обучения у детей были слабые навыки работы на компьютере, невысокий уровень общего развития. Используя обучающие компьютерные игры и упражнения (как дополнительный материал на коррекционных занятиях), мы получили следующие результаты.

2011-2012 (средняя группа)

Сравнительная таблица

№	Фамилия, имя	Начало года		Конец года	
		баллы	уровень	баллы	уровень
1	Дьячковский Айсен	10,5	С	14	С
2	Суздалова Каролина	11	С	19	В
3	Минеева Алия	10,5	С	15	С
4	Даниленко Кирилл	11	С	20	В
5	Бондаренко Алеша	10,5	С	15	С
6	Баиртова Таня	5,5	Ниже ср.	9	Ниже ср
7	Жиркова Кыдана	0 (яз.барьер)	Н	5,5	Ниже ср
8	Винокурова Айаана	7	Н	15	С
9	Диасамидзе Диана	12	С	15,5	С
10	Максимова Кристина	5	Н	11	С

Динамика развития

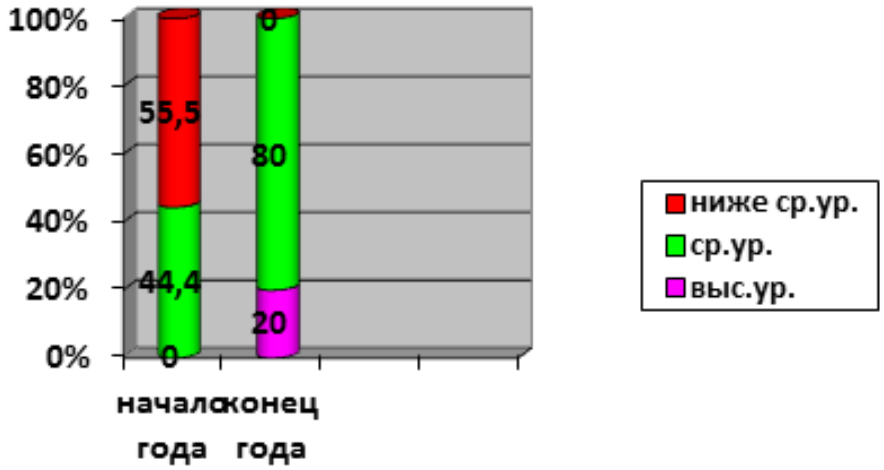


2012–2013 (старшая группа)

Сравнительная таблица

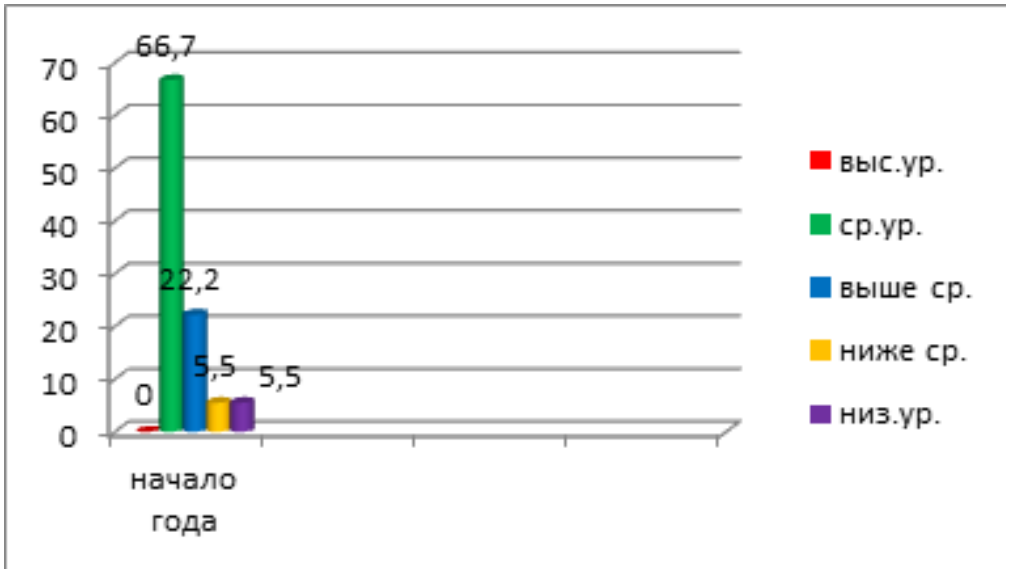
№	Фамилия, имя	Начало года		Конец года	
		баллы	уровень	баллы	уровень
1	Дьячковский Айсен	12,5	С	15,5	С
2	Суздалова Каролина	14,5	С	17	В
3	Борисова Настя	15	С	14	С
4	Михайлов Вова	8,5	Ниже ср.	15,5	С
5	Бондаренко Алеша	10	Ниже ср.	15	С
6	Ноговицын Афоня	Не обследовался		16	С
7	Борисов Семен	10	Ниже ср.	16	С
8	Винокурова Айаана	10,5	Ниже ср.	13	С
9	Диасамидзе Диана	16	С	18	В
10	Максимова Кристина	9	Ниже ср.	11,5	С

Динамика развития



2013–2014 подготовительная группа (начало года)

№	Фамилия, имя	баллы	уровень
1	Зияев Хуршед	10	С.у.
2	СуздаловаКаролина	14	Выше с.у.
3	Борисова Настя	14	Выше с.у.
4	Михайлов Вова	12,5	С.у.
5	Лаптева Северина	4,5	Н.у.
6	Андреева Нонна	9,5	С.у.
7	Баиртова Таня	12	С.у.
8	Жиркова Кыдана	5,5	Ниже ср.
9	Ноговицын Афоня	13	С.у.
10	Бондаренко Алеша	14,5	Выше с.у.
11	Борисов Семен	11,5	С.у.
12	Винокурова Айаана	12,5	С.у.
13	Диасамидзе Диана	14,5	Выше с.у.
14	Максимова Кристина	10	С.у.
15	Новикова Кристина	12	С.у.
16	Нальгиева Амира	13	С.у.
17	Васильева Анжела	10,5	С.у.
18	Минеева Алия	13	С.у.
Выс. ур – 0 Выше с.у. – 22,2% Низ. ур. – 5,5%		Ср.ур. – 66,7% Ниже ср. – 5,5%	



Динамика развития

На данном этапе работы все дети хорошо владеют мышкой компьютера, могут самостоятельно находить нужное задание, заходить в программу, переходить от одного задания к другому, выходить из программы. С удовольствием и увлечением выполняют все предложенные задания.

Как видно из диаграмм, применяя данные обучающие игры и упражнения, дети, к концу каждого возрастного этапа выходят на более высокий уровень развития познавательных процессов – значительно повышается уровень памяти, внимания, мышления и воображения. У них повышается зрительное и пространственное восприятие, что очень важно для успешного обучения детей с нарушением зрения в школе.

В заключении хотелось бы отметить, что активное внедрение адаптивных компьютерных технологий расширяет возможности слабовидящих детей в получении информации. Но ещё в большей степени создаёт условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании: концептуальные идеи и практическая реализация. – М.: ИКП РАО, 2002.

2. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.

3. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий // Монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 210 с.

4. Кукушкина, О.И. Компьютеры в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. – 1994. – №№5, 6.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Н.Г. Нигматуллина, воспитатель специализированной группы,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение ''Центр развития
ребёнка – детский сад №11 «Подснежник»'', г. Якутск

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУКУ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье раскрывается эффективность декоративно-прикладного искусства. Автор анализирует влияние детского творчества на развитие мелкой моторики детей с нарушением зрения, формирование их творческих умений. Автор раскрывает методы и приёмы обучения декоративному рисованию и лепке детей с особыми образовательными потребностями. В статье подчеркивается важность тесного сотрудничества специалистов, педагогов и родителей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушением зрения, детское творчество, мелкая моторика, творческие умения, декоративное рисование, лепка, сотрудничество специалистов.

Annotation. The author is discoursing of the effectiveness of decorative and applied arts in the article. The author is analyzing the influence of children's creative work on the development of fine motor skills of children with vision disorders, training their creative abilities. Educational methods and techniques of decorative art and moulding for "special needs" children are given in the article. The importance of the close cooperation of specialists, teachers and parents is emphasized in the article.

Keywords: inclusive education, children with vision disorders, children's creative work, motor skills, creative abilities, decorative art, moulding, cooperation of specialists.

Инклюзивное образование (фр. inclusif – включающий в себя, лат. include – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями. Социо-культурная реабилитация детей с особыми образовательными потребностями является одной из важнейших задач воспитания дошкольников [1].

Одним из важнейших вопросов в области педагогики является детское творчество, которое играет важную роль в общем развитии ребёнка и формировании его личности, поэтому приобщение к искусству и художественной культуре можно считать приоритетной задачей для образования в целом.

Искусство в силу своей специфики, заключающейся в образно-эмоциональном отражении мира, оказывает сильное воздействие на ребёнка, который мыслит формами, красками, звуками, ощущениями**.**

Как известно, дошкольный возраст важнейший этап развития и воспитания личности. Этот период приобщения ребёнка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. Именно в этом возрасте активизируется самостоятельность мышления, развивается познавательный интерес детей и любознательность.

Развитие детского творчества в декоративно-прикладном творчестве во многом зависит от умения детей работать с материалами и соответствующими инструментами. Данная работа влияет на развитие мелких мышц кисти ребёнка, учит работать кончиками пальцев, делает их более чувствительными, т.е. развивается мелкая моторика пальцев рук, а это очень важно для обучения в школе [2].

Работа по образовательному направлению предназначена для того, чтобы развить у детей пятого, шестого, седьмого года жизни двигательную координацию кистей и пальцев рук; научить изображать предметы, явления природы используя средства разнообразных художественных техник декоративно прикладного искусства. Именно совершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук дает ребёнку овладеть письмом. В настоящее время в детских учреждениях при подготовке детей к письму стали акцентировать внимание на проблеме подготовки руки к письму. Это связано с тем, что обычными

стали ситуации, когда ребёнок уже учится в первом классе, а рука его не подготовлена или недостаточно подготовлена к тому, чтобы в течение учебного дня успешно справляться с объемом письменных заданий учителя. Здесь следует *выделить несколько взаимосвязанных проблем:*

• У детей слабо развита мелкая моторика пальцев рук и тонкая двигательная координация кистей рук.

• Слабо развито умение ориентироваться на плоскости.

• Недостаточный уровень речевой активности.

Исходя из этих проблем, имеет смысл углубленная работа по развитию мелкой моторики как подготовки руки дошкольника к письму через использование декоративно-прикладного искусства. Разнообразный мир народных промыслов не утомляет дошкольников, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Их использование способствует:

• Развитию специальных умений и навыков, подготавливающих руку ребёнка к письму.

• Развитию у детей пятого, шестого, седьмого года жизни двигательной координации кистей и пальцев рук, пространственной ориентировке на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия.

• Эффективному развитию воображения и восприятия, а следовательно, и познавательных способностей.

• Эмоционально-положительное отношение к самому процессу творчества.

• Самовыражению, как личности, то есть отображения своего эмоционального и фантазийного мира.

В связи с этим особую актуальность приобретает развитие у дошкольников мелкой моторики пальцев рук, формирования у них творческих умений.

Навыки моторики помогают ребёнку исследовать, сравнивать, классифицировать и тем самым позволяют ему лучше понять мир, в котором он живет. Современные научные данные подтверждают, что области коры головного мозга, «отвечающие» за движение органов речи и управляющие движениями пальцев рук, расположены в непосредственной близости друг от друга. Следовательно, идущие в кору головного мозга нервные импульсы от движущихся пальцев рук «тревожат» расположенные по соседству речевые зоны, стимулируя их активную деятельность.

В группе предполагается создать условия для накопления практического опыта и, прежде всего, ручной умелости, без которой невозможно быстро и успешно усвоить различные навыки. Аппликация, вырезание из бумаги, лепка из пластилина, оригами, бисероплетение и другие виды детского творчества не только развивают ребёнка эстетически, но и помогают ему учиться аккуратности и терпению, без которых в школе не обойтись, а также разрабатывают мелкую моторику пальцев, что упрощает обучению письму и способствует формированию правильной и красивой речи. Практические навыки, полученные в ходе выполнения заданий по развитию мелкой моторики пальцев рук, проводимые во всех видах деятельности, и технические навыки, приобретенные на занятиях по ручной умелости, позволят детям почувствовать свою успешность. У ребят уже сегодня устойчивый интерес к продуктивной деятельности. Это нас и подтолкнуло к идее углубить работу по развитию мелкой моторики, приобщая детей к декоративно-прикладному искусству [3].

Большое значение придается работе по формированию умелости в дошкольном возрасте. Она многообразная и разносторонняя, организована в различных направлениях. Развитие ручной умелости осуществляется на различных занятиях: рисование, аппликация, лепка, конструирование, ручной труд. Целью этих занятий является укрепление мелкой моторики за счёт совершенствования технических навыков и умений детей, регулярной практической деятельности, а также развитие детской фантазии, художественного вкуса, стремления добиться поставленной цели, почувствовать себя успешным.

Основные задачи:

o Формировать у детей эмоциональную отзывчивость и интерес к образцам народного декоративно-прикладного искусства, воспитывать у детей желания заниматься подобной деятельностью;

o Формировать обобщённые знания и умения;

- умение различать стили наиболее известных видов декоративной живописи: хохломской, городецкой, дымковской, жостовской и др.;

- освоение детьми характерных элементов, колорита, композиции;

o Умение создавать выразительные узоры на бумаге и объемных предметах; Воспитание чувства формы, ритма, симметрии;

o Обращать внимание детей на образную выразительность разных объектов в искусстве, природном и бытовом окружении (вещи, созданные руками народных умельцев; мебель, посуда, одежда, игрушки, книги и т.п.); учить замечать общие очертания и отдельные детали, контур, колорит, узор; показывать, из каких деталей складываются многофигурные композиции, как по-разному выглядит с разных сторон один и тот же объект;

o Поощрять детей воплощать в художественной форме свои представления, переживания, чувства, мысли; поддерживать личностное творческое начало;

o Учить детей грамотно отбирать содержание рисунка, лепки, аппликации;

o Поддерживать желание передавать характерные признаки объектов.

Одним из важнейших условий реализации этих задач является правильно организованная предметно – развивающая среда.

В процессе работы используются следующие методы и приёмы обучения декоративному рисованию, лепке, аппликации:

- Создание игровой ситуации в начале и во время анализа детских работ;
- Связь рассматривания изделий народных мастеров с последующим составлением узоров;
- Сравнение двух элементов узора;
- Использование движения руки;
- Пальчиковые гимнастики и массажи, специальные тренировочные упражнения, способствующие развитию мелкой моторики;
- Показ воспитателя, использование мультимедийной презентации с поэтапным изображением правильного положения рук при знакомстве с новыми техниками нетрадиционного рисования;
- Музыкальное сопровождение;
- Называние элементов узора;
- Взаимосвязь видов деятельности: рисования, лепки, аппликации в решении задач по декоративной деятельности;
- Оформление выставок;
- Самостоятельная продуктивная деятельность детей.

Тесное сотрудничество со специалистами (учитель-логопед, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель) по развитию мелкой моторики пальцев рук улучшит качество результатов.

Эффективность этой работы становится выше при участии и помощи родителей. Важно заинтересовать их в том, чтобы дети как можно больше узнавали про свою Родину, её богатства, красоту изделий мастеров. Мы рекомендуем им вместе с детьми посещать выставки народных умельцев, приобретать народные игрушки, читать сказки, рассматривать книги и иллюстрации. Рассказывать об игрушках – кто их делал и как. Привлекаем к организации и участию в совместных мероприятиях: народных праздниках, развлечениях, досугах. Всё это вместе взятое позволяет расширять кругозор детей, воспитывать уважение и любовь к русской народной игрушке и родной культуре в целом [4].

В заключение хочется сказать, что главной задачей педагога является умение заинтересовать детей, зажечь их сердца, развивать в них творческую активность, не навязывая собственных мнений и вкусов. Педагог должен пробудить в ребёнке веру в его творческие способности, индивидуальность, неповторимость, веру в то, что творить добро и красоту это значит – приносить людям радость.

Организуя занятия важно помнить, что для успешного овладения детьми умениями и навыками необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, их желания и интересы. С возрастом ребёнка расширяется содержание, усложняются элементы, форма бумаги, выделяются новые средства выразительности, постепенно расширяется содержание работы, усложняются формируемые умения и навыки, элементы, выделяются новые средства выразительности.

Используя разнообразный материал по детскому творчеству, мы всесторонне развиваем способности малыша. Новые интересные идеи приходятся по душе не только детям, но и самим взрослым, приобщая

их к декоративно-прикладному искусству. Благодаря проделанной работе по развитию мелкой моторики пальцев рук, навыки детей станут более совершенными, качественными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Инклюзивное образование людей с особыми образовательными потребностями. Внедрение непрерывной системы инклюзивного образования (детский сад – школа – ссуз – вуз) // Монография. – Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG, 2012. – 261 с.
2. Безруких, М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001. – С. 183.
3. Аверьянова, А.П. Изобразительная деятельность в детском саду (занятия). – Мозаика-Синтез, 2001. – С. 204.
4. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – Москва: Просвещение, 1991.– С. 196.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Г.Г. Потапова, инструктор ЛФК,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
''Центр развития ребёнка – детский сад №11
«Подснежник»'', г. Якутск

РОЛЬ ЯКУТСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье автор излагает положительное влияние подвижных игр в развитии детей с нарушением зрения. Автор подробно описывает методы и приёмы игровой деятельности и двигательной активности. В статье анализируются факторы, которые необходимо учитывать при работе с детьми с патологией зрения**.** Определённая роль в статье отводится русским и якутским народным играм, их значение в оздоровлении детей с патологией зрения и опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, оздоровительная работа, дети с проблемами зрения, нарушение опорно-двигательного аппарата, подвижная игра, народная игра, игровая ситуация, считалки, двигательная активность.

Annotation. The author is discoursing of the positive influence of action games for the children's with vision disorders development. The author is describing some methods of playing and physical activity. The author is analyzing factors that are necessary to consider by the work with children with vision disorders. The Russian and Yakut folk games and their meaning for the health improvement of children with visual and motional disorders are determined in the article.

Keywords: the health improvement, children with vision disorders, motional disorders, action games, folk games, playing, counting rhymes, the physical activity.

Постулат, что дети нуждаются в других детях для развития языковой и социальной компетенции, уже становится общераспространённым фактом, ведь дети учатся в игре. Таким образом, игра вокруг ребёнка инициируется лучше всего самими детьми и без вмешательства взрослого.

Также языковое развитие и развитие личности ребёнка могут происходить в игре с другими детьми и без необходимости присутствия взрослых, ведь именно в конфликтных ситуациях дети учатся говорить и произносить свои собственные желания, контролировать свои действия.

„Все дети, молодые люди и взрослые, как здоровые, так и с проблемами здоровья должны вместе играть с самого начала, учиться и жить. От ясельного возраста до аттестата зрелости, рядом работать и жить“.

Этим высказыванием Ульрих Хаймлих настаивает на внедрении инклюзии во всех периодах человеческой жизни. Поэтому начало мысли об инклюзии должно закладываться уже в раннем детстве, лишь тогда у человека будут сформированы основные установки по отношению к людям с проблемами здоровья. Именно тогда современное общество сможет понимать инклюзию и принимать этих людей [1].

Подвижная игра – естественный спутник жизни ребёнка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Передовые представители культуры в разные годы и с разной целью изучали игру ребёнка (К.Д. Ушинский, Е.А Покровский, Д.А. Колоцца, Г.А. Виноградов, А.В. Кенеман, Э. Майнберг, В.В. Зеньковский и другие) [2]. А.М. Горький говорил: «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить» [3]. А А.С. Макаренко считал: «Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [4]. Маленький ребёнок – это деятель. И деятельность его выражается, прежде всего, в движениях, а по высказыванию русского врача и учёного Е.М. Максимович-Амбодика: «Тело без движения подобно стоячей воде, которая плесневеет и гниёт» [5].

Дети с патологией зрения и опорно-двигательного аппарата из-за трудностей освоения пространства чувствуют себя замкнуто, робко, стеснительно. У них развивается неуверенность, и они испытывают дефицит общения. К таким детям нужен особый подход. При правильной организации занятий подвижными играми и играми вообще, дети могут получить удовольствие от общения и добиваться больших успехов в физическом и психомоторном развитии, только эти игры должны быть всегда интересны им и направлены на совместные движения и контакт, с другими детьми.

Народные подвижные игры являются традиционным средством воспитания. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представление о чести, смелости и мужестве. Народные подвижные игры воспитывают желание обладать силой, ловкостью. Учат выносливости, быстроте и красоте движений. А также учат проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость. Воспитывают волю и стремление к победе.

По содержанию все народные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребёнку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представления об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой степени развития.

Все свои жизненные впечатления и переживания малыши отражают в условно-игровой форме, способствующей конкретному перевоплощению в образ. Например: «Гуси-лебеди», «У медведя во бору», «Олени и пастух». В играх «Коршун и наседка», «Волк и жеребята» водящий коршун или волк должен ловить только одного цыплёнка или жеребёнка, а наседка или мама-лошадь не дать их поймать. Эти игры требуют внимания, выдержки, сообразительности и ловкости, умения ориентироваться в пространстве. Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребёнка, учит ответственности, смелости и находчивости.

А встречающиеся в некоторых играх зачины:

Катился горох по блюду,
ты води, а я не буду...

диалоги:

Я куплю себе дуду
и по улице пойду.
Громче, дудочка, дуди:
мы играем, ты води.

непосредственно характеризуют персонажей и их действия, которые надо умело подчеркнуть в образе, что требует от детей активной умственной деятельности. Игра требует от ребёнка не только внимания, выдержки, сообразительности, ловкости, умения ориентироваться в пространстве, но и проявления чувства коллективизма, слаженности действия, взаимопомощи, ответственности, смелости и находчивости.

В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора. Движения точны и образны, часто сопровождаются неожиданными весёлыми моментами. Заманчивы и любимы детьми считалки, например:

Шла кукушка мимо сети,
А за нею малы дети,
Кукушата просят пить,
Выходи – тебе голить.

Или жеребьёвки:

Конь вороной остался под горой.
Выбираешь какого коня:
Сивого или златогривого?

Замечательно просматривается процесс детского словотворчества, которое можно видеть в придуманных самими детьми считалками, либо придуманным окончанием уже знакомой считалки.

В наш скоростной век, век высоких технологий двигательная активность детей и взрослых постепенно снижается, что является общей национальной проблемой. В связи с малой двигательной активностью у детей увеличивается риск заболеваний опорно-двигательного аппарата, замедляется умственное и эмоциональное развитие. Сидячее положение у телевизора, компьютера и тому подобное влияет на малую подвижность детей. Родители со своими детьми почти перестали играть в подвижные игры, в силу своей занятности и нежелания отвлечься от собстве6нных проблем. А в передаче своего опыта и знаний о народных играх сошло на нет.

В своей оздоровительной работе с детьми с патологией зрения я решила обратиться как к русским народным, так и якутским народным подвижным играм, значимость которых была описана выше, да и потому, что мы живём в Республике Саха (Якутия).

Русские и якутские игры между собой очень похожи, так как наши народы проживают рядом уже давно, это часть нашей истории, а историю наших народов дети должны знать. В играх дети развивают свою силу, выносливость, умение метать и ловить, формируют свои познания в содержании игр, заинтересованность в уважительном отношении к культуре своей республики, к культуре своего народа. То есть развиваются духовно.

В народных подвижных играх используются зачины, считалки, жеребьёвки. Всё это создаёт эмоциональное настроение и увлекает самим процессом игры. Дети быстро схватывают содержание игр, всегда играют охотно и подражают герою игры, стараются быть ловкими, терпеливыми к своим товарищам.

На каждом занятии рассказываю, в какие игры играли наши предки, да и мы сами, когда были маленькими. Дети с интересом слушают рассказы, а после играют в эти игры. Особенно интересными, захватывающими бывают игры («Золотые ворота», «Водопой», «Кто дальше прыгнет», «Бабка-ёжка» и др.), которые я использовала на праздниках, спортивных досугах, развлечениях, где активное участие принимают их папы или мамы. Играя в русские и якутские народные подвижные игры, дети получают огромный заряд бодрости, положительный, эмоциональный и психический настрой. Постоянно вспоминают, как они играли в ту или иную игру с папой и мамой, пересказывают друг другу содержание понравившейся игры, обсуждают правила игры. Обыгрывая каждую игру, всегда стараюсь добиться поставленной цели. Так в якутской игре «Водопой», надо встать, расставив ноги параллельно и как можно шире. Ступни поставить прямо, (по-другому нельзя) наклониться, не сгибая ног в коленях и достать зубами предмет. В игре «Жмурки» не достаточно поймать товарища, надо ещё определить на ощупь кто это, то есть быть очень внимательным, ориентироваться на слух. Игры – «Ловля оленей» и «Ловля бабочек» очень похожи между собой, они учат детей быть быстрыми, ловкими, уметь ориентироваться в пространстве.

Каждая игра, «Якутская» или «Русская» помогает детям расти и развиваться физически, быть целеустремлёнными, добиваться поставленной цели. Играя в такие русские подвижные игры, как – «Ворон», «Воевода», «Шла кукушка мимо сети» или якутские игры – «Ястреб и утки», «Сокол и лиса» дети учатся

ориентироваться в окружающем их пространстве, запоминать четверостишье, быть внимательными и терпимыми друг другу. Выбирая водящих, дети сами читают считалки. Если надо разделиться на команды, использую игры с жеребьёвками, например: «Золотые ворота», «Конь вороной остался под горой».

Можно выделить следующие факторы, которые необходимо учитывать при работе с детьми с патологией зрения.

- во время занятий играми не все дети желали быть водящими или ловишками, одни испытывали страх и неуверенность, другие просто не хотели играть, приходилось выяснять, почему? У самих детей или их родителей. Во многом это связано с перенесёнными операциями, как следствие после наркоза, дети становятся вялыми, неуверенными, малоподвижными, причиной может быть и действие лекарства на зрачок ребёнка. Все эти нюансы нужно обязательно учитывать при проведении п одвижных игр.

Дети с такими диагнозами как – миопия, амблиопия, астигматизм не должны бегать, прыгать, резко наклоняться. Поэтому игры мы проигрывали в медленном темпе, часть правил приходилось менять, то есть не добиваться сразу поставленных целей в игре, а подходить к этому постепенно. Часто изменение правил предлагали сами дети, игра трансформировалась в зависимости от возможностей детей.

Так шаг за шагом дети осваивали те или иные правила игры, росли, становились более выносливыми, терпимыми друг к другу, научились быть водящими. Уже в подготовительной группе некоторые дети приняли активное участие в городских соревнованиях «Игры Боотура», где заняли призовые места и получили сертификат участника и грамоту.

В заключение можно сделать вывод, что народные подвижные игры являются неотъемлемой частью интернационального, художественного и физического воспитания дошкольников. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родного края. Создаётся эмоционально-положительная основа для развития патриотических чувств любви и преданности к своему народу и своей Родине; увеличивается двигательная активность детей, что положительно сказывается на развитии всех психических процессов: памяти, внимания, мышления; при заучивании сопровождающих игру слов обогащается словарный запас, развивается речь.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы по инклюзивному образованию детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата, можно сделать вывод, что народные подвижные игры не только положительно влияют на общий уровень развития личности ребёнка, его психические, физические и умственные способности, но и является фактором социализации и социокультурной реабилитации детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Краткий сравнительный анализ внедрения инклюзивного образования, Россия – Германия (Якутск – Гамбург), Издательский дом ХОРС, 2014 г.

2. Кенеман, А.В., Осокина, Т.И. Детские подвижные игры народов СССР М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

3. Куприна, Л.С., Бударина, Т.А., Маркеева, О.А. Знакомство детей с русским народным творчеством. – Детство-Пресс, 2010. – С. 384.

4. Коротков, И.М. Подвижные игры детей. – Москва: Творческий центр, 2008 – С. 218.

5. Осокина, Т.И., Тимофеева, Е.А., Фурман, Л.С. Игры и развлечения детей на воздухе. – Волгоград: Учитель, 2012 – С. 123.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Н.В. Тарасова, педагог-психолог,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение ''Центр развития ребёнка –
детский сад №11 «Подснежник»'', г. Якутск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВСЕХ УЧАСТНИКОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В данной статье автор раскрывает важность развития общения детей с особыми образовательными потребностями и взрослых: родителей, педагогов, специалистов. В статье изложена необходимость взаимодействия всех участников педагогического процесса: педагогов, родителей, специалистов и «особых» детей, установления между ними взаимопонимания. Автор определяет признаки и принципы успешного взаимодействия детского сада и семьи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, педагогический процесс, общение, воображение, внимание, мышление, признаки взаимодействия, принципы взаимодействия.

Annotation. The author is discoursing of the importance of children's with special educations needs development of communication with adults: parents, teachers, specialists. Necessity of interaction of all pedagogical process's participants: teachers, parents, specialists and The author is determining characteristics and principles of successful interaction of the kindergarten and the family.

Keywords: inclusive education, children's with special educations needs, pedagogical process, communication, imagination, concentration, cogitation, characteristics of interaction, principles of interaction.

Изменение социальных условий, появление новых стандартов повлекли за собой необходимость изменения концепции воспитания и обучения, особенно с детьми с особыми образовательными потребностями. Федеральные государственные образовательные стандарты (Приказ Министерства образования и науки РФ) декларируют внедрение в практику работы ДОУ технологий, способствующих становлению личности ребёнка раннего и дошкольного возраста, что является гарантом социальной готовности к школьному обучению и жизни в целом. На передний план выдвигается личностно-ориентированная парадигма образования [1]. Это хорошо раскрывается в личностно-ориентированной модели общения взрослого с ребёнком по А.В. Петровскому. Где основная цель это обеспечить ребёнку чувство психологической защищённости, доверие к миру, радость существования (психологическое здоровье); формировать начала личности (базис личностной культуры); развивать его индивидуальность. И освещаются такие способы общения как понимание, приятие и признание личности ребёнка, основанные на способности взрослого к децентрации.

Понимание – умение видеть ребёнка «изнутри». Смотреть на мир одновременно с двух точек зрения – своей собственной и ребёнка, видеть побудительные мотивы, движущие детьми.

Приятие – безусловно положительное отношение к ребёнку, к его индивидуальности, независимо от того, радует он в данный момент взрослых или нет, признание его уникальности.

Признание – это, прежде всего, право голоса ребёнка в решении тех или иных проблем.

Тактика общения: сотрудничество; создание и использование ситуаций, требующих от детей проявления интеллектуальной и нравственной активности; динамика стилей общения.

Личностная позиция педагога: исходить из интересов ребёнка и перспектив его дальнейшего развития [2].

Внедрение технологии личностно-ориентированного взаимодействия в ДОУ возможно лишь при условии активного участия семьи ребёнка, где он получает первичный субъективный опыт. Тем не менее,

проводя в дошкольном учреждении до 12 часов ежедневно, ребёнок нуждается в педагоге, способном учитывать его уникальность, особенно это важно с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Важно стремиться к тому, чтобы не было необходимости каждую минуту контролировать ситуацию и думать о том, как выглядишь в глазах детей. Напротив, надо стараться быть естественным, честным перед воспитанниками, то есть таким, какой ты есть на самом деле. Но для этого каждому педагогу необходимо развивать в себе такие качества, которые, являясь неотъемлемыми чертами его личности, будут положительно влиять на формирование определённых сторон личности детей.

Каждый имеет право на ошибку: и ребёнок, и взрослый. Наше старание не обязательно приводит именно к тому, чего мы ожидаем. Старания ребёнка тоже не всегда приводят к хорошим результатам, к успеху. Если ребёнок не понял – это не значит, что он невысокого развития, возможно, мы просто не смогли понятно объяснить.

Учитывая, что основная наша специфика – дети с нарушением зрения, на многолетней практике видно, что слабовидение оказывает заметное влияние на психологическое развитие ребёнка: замедлены процессы запоминания, затруднены мыслительные операции, ограничены движения. Эта категория детей отличается особенностями поведения: они бывают агрессивны и раздражительны, замкнуты. Такие особенности объясняются неудачами и трудностями в обучении, игре, общении со сверстниками, дальнейшей социализации «особого» ребёнка. Современная практика работы с детьми требует от специалиста широкого профиля знания технологий образования, как нормально развивающихся детей, так и детей с проблемами в развитии. Сегодня педагогу предоставляются неограниченные возможности для самостоятельного творчества. Но прежде всего, необходимо обратить внимание на эмоциональное состояние ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Эмоционально-нравственная сфера является необходимым фактором развития личности как ребёнка, так и взрослого человека. Учитывая, что развитие эмоционально-нравственной сферы невозможно без развития навыков общения следует уделить внимание и этому вопросу. Поэтому при формировании способов неречевого общения (мимики и пантомимики) у детей с особыми образовательными потребностями важно установить каким образом нарушение влияет на их общение со сверстниками, взрослыми, предметным и животным миром. При этом следует опираться на выводы отечественных психологов (.Выготский, Л.С, Лубовский, В.И., Литвак, А.Г. и др.), свидетельствующих о том, что формирование разных средств общения и их использование в различных видах человеческой деятельности у детей полностью здоровых и детей с ограниченными возможностями также лежит антропологический принцип и принцип природосообразности.

Общение, по определению М.И. Лисиной – процесс передачи и приёма вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя посредством других людей. Общение способствует развитию познавательных процессов, эмоционально-нравственной сферы, личности. Как вид деятельности, общение формируется поэтапно и обуславливается многими факторами. Оно не является врождённым видом деятельности. Поэтому только путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в его развитии [3].

Как мы выяснили, что общение связано с умением выражать внешне не только собственные эмоции и чувства, но и понимать эмоциональное состояние партнеров, то психология и педагогика стали уделять большое внимание неречевым средствам общения.

Важно устанавливать взаимопонимание между ребёнком и взрослым. И родителям, и педагогам следует заботиться о формировании у ребёнка позитивного образа своего «Я», основанного на адекватных представлениях о своих качествах и возможностях. При этом взрослые должны помочь ребёнку увидеть свои достоинства, а также тактично указать на недостатки и помочь исправить их.

Трудности в психологической, социальной сферах у детей с особыми образовательными потребностями объясняются не только степенью и характером их нарушения. На развитие существенное влияние могут оказывать внешние объективные причины:

- Условия раннего воспитания в семье, специализированном детском саду, школе;

• Исходный уровень готовности ребёнка участвовать во всех видах деятельности;

• Замкнутость и однообразие круга общения в семье и закрытом коррекционном учебном заведении;

• Отсутствие мотивов общения как следствие депрессивного психического состояния;

• Характер самой личности (интроверт, экстраверт);

• Особенности национального характера.

Главными направлениями деятельности педагогического коллектива нашего ДОУ являются:

• Приобщение родителей к участию в жизни детского сада и социализации ребёнка через поиск и внедрение наиболее эффективных форм взаимодействия;

• Повышение воспитательных умений и педагогической культуры родителей.

• Тесная взаимосвязь педагогов, родителей и специалистов для улучшения психологического состояния «особого» ребёнка.

В реализации качества результата образования одним из важнейших условий является снятие социального, психического и эмоционального напряжения с которым дети приходят из разных семей. Процесс чувственно – эмоциональной перестройки нервной системы ребёнка на режим работы детского сада имеет большое значение. Правильная работа в этом направлении над состоянием детей обеспечивает жизненную активность, работоспособность в учебном процессе, снижает риск заболевания ребёнка. У нас родители с готовностью взаимодействуют с коллективом детского сада. В детском саду работают клубы по интересам для родителей «Красивые глазки», «Домашний логопед», «Хочу видеть мир», «Психологическая гостиная». Организуются совместные мероприятия и развлечения родителей и детей всех возрастных групп. Родители охотно участвуют и поддерживают положительный, гуманный настрой детей.

В последнее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – хороший помощник педагогам в организации воспитательно-образовательной и коррекционной работы. Различные варианты и преимущества использования информационных технологий в коррекционно-педагогическом процессе открывают возможности для активной коммуникации. Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями становится творческим процессом, используются новые учебные методы, приёмы и техники, дающие возможности оптимального подбора учебного материала, систематизации знаний, определения индивидуальных траекторий в коррекционном процессе.

Дети с интересом пользуются интерактивной доской: решают задачи, не только логические, но и социальные, вступают во взаимодействие с другими участниками группы, взрослыми. Всё это помогает им социализироваться в окружающем мире, учиться общаться, адекватно выражать свои чувства и эмоции.

Пройдя долгий, но эффективный путь по психолого-педагогическому сопровождению, мы выявили признаки успешного взаимодействия ДОУ и семьи:

• Понимание педагогом ведущей роли семьи в воспитании ребёнка и своей роли как помощника родителей.

• Владение способами налаживания взаимодействия с членами семей воспитанников на каждом из этапов установления доверительно-деловых контактов с ними.

• Достижение единства в определении цели и задач, требований, методов и приёмов воспитания ребёнка.

• Технологичность планирования взаимодействия с родителями.

• Соответствие количества, формы и содержания мероприятий, целям и задачам работы с родителями.

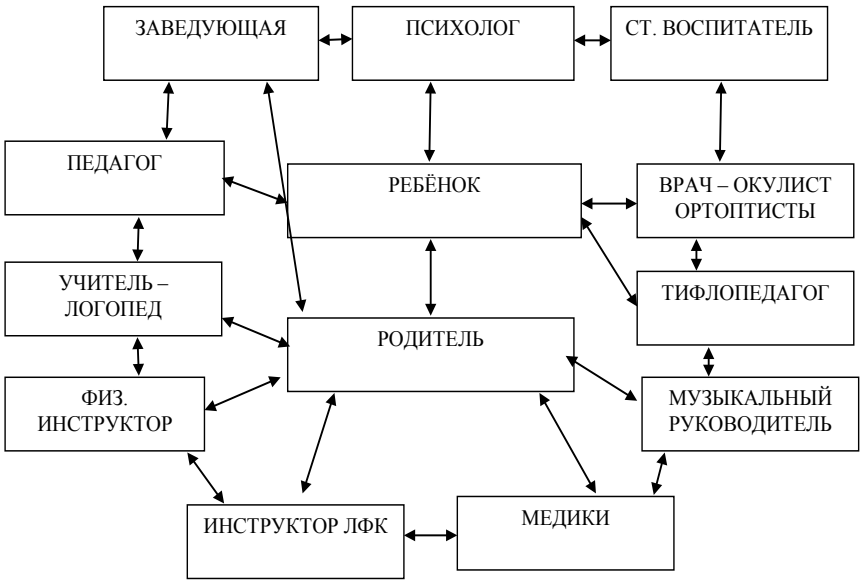
• Определение цели, задач, форм и содержания взаимодействия с семьей на основе изучения их потребностей и интересов, особенностей семей воспитанников, достижений и трудностей в работе с семьями за прошлый год.

• Организация работы с родителями на основе нормативно-правовых документов разного уровня.

• Разнообразие используемых форм и методов работы с семьями воспитанников.

• Обучение педагогов владением технологией убеждающего воздействия на родителей.

• Систематическое повышение педагогами общеобразовательной, предметной, методической и психолого-педагогической компетентности, позволяющей быть авторитетным в работе с родителями, качественно организовывать взаимодействие с ними.



Большое внимание уделяется созданию оптимальных условий воспитания и развития детей. Вся деятельность направлена на сплочение коллектива единомышленников, объединенных общей целью и профессиональными интересами, в которой комфортно как детям, так и взрослым.

Педагоги таким образом продумывают свой план, чтобы он учитывал специфику нашего образовательного учреждения и работу с детьми, имеющих особые образовательные потребности.

Для успешной интеграции особых детей требуются следующие условия:

- разработанная для каждого особого ребёнка индивидуальная учебная траектория;
- налаженное взаимодействие между всеми участниками педагогического процесса: педагоги, специалисты, родители, дети;

Тесная работа с воспитателями и специалистами детского сада помогает преодолеть трудности в воспитании, подобрать необходимые методы. В процессе работы с сотрудниками научились признавать и исправлять свои ошибки.

В свою очередь, как видно из работы, образовательная программа должна быть поставлена с учётом особенностей физического и психического развития детей и имеющихся у ребёнка патологий. При этом учитываются целевые ориентиры дошкольного образования:

- Воспитание положительного отношения к обучению (мотивационная готовность).
- Повышение уровня произвольного поведения (волевая готовность), умение ребёнка включаться в задание, планировать свои действия, действовать по правилу, уметь контролировать свои действия.
- Дать необходимый уровень познавательных процессов (когнитивное развитие). Развитие способности к адаптации в условиях новой жизненной ситуации.
- Индивидуальный подход к каждому ребёнку и к каждой семье. Он обеспечивается учётом интересов и способностей ребёнка, а также структурных, психологических особенностей семьи.
- Систематичность и последовательность работы в течение всего периода пребывания ребёнка в детском саду, которые основываются на совместном (родителями и педагогами) создании индивидуальных программ воспитания и оздоровления детей.
- Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей, базирующихся на укреплении авторитета педагогов в семье, а родителей – в детском саду, формировании отношения к родителям как к равноправным партнерам в образовательно-воспитательном процессе.

В результате работы отмечаются изменения в жизни детей с особыми потребностями:

- созданы новые условия для развития и социализации детей;
- увеличился доступ детей с особенностями развития к образованию;
- осуществляется работа с родителями по реабилитации ребёнка в домашних условиях;
- изменились отношения в семье, появилось видение новых жизненных возможностей.

В процессе работы мы выявили основные принципы воспитательной работы, которые прививаем и родителям:

• отказ от авторитарного способа общения с детьми, личностно-ориентированный подход к ребёнку, предполагающий наличие между взрослыми и детьми отношений сотрудничества и партнерства;

• признание самоценности личности, создание условий для её гармоничного саморазвития, для реализации её внутренней и внешней свободы;

• развитие культуры рефлексии ребёнка и родителей в различных проблемных ситуациях, на анализ собственных действий и поведения, установление связей и причин;

• учёт специфики социальных движений в регионе, использование их возможностей, традиций, обычаев в социализации и воспитании личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина, Л.В., Казанцева, О.Н. Исследование психологической готовности воспитателей ДОУ к личностно-ориентированному взаимодействию // Вестник дошкольного и начального образования, 2011. – С. 93.

2. Петровский, В.А и др. Учимся общаться с ребёнком. Руководство для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1993.

3. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – Изд-во «Речь». – С. 128.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Т.П. Ткачук, заведующая,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
''Центр развития ребёнка – детский сад №11 «Подснежник»'', г. Якутск

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье изложены подходы к решению проблем, возникающих у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством использования здоровьесберегающих технологий. Автор делится опытом работы педагогов и всего персонала дошкольного учреждения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и описывает оздоровительные, воспитательные и образовательные мероприятия, способствующие успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в быстро меняющемся мире.

Ключевые слова: здоровьесберегающий и здоровьеформирующий подход; дети с ограниченными возможностями здоровья; физическое и психическое развитие; коррекция режима и питания; профилактика; оздоровительные, воспитательные и образовательные мероприятия, адаптация.

Annotation. The approaches for solution of health restitution and health mould problems for children with disabilities are given in the article. The author is discoursing the work of teachers and grand total staff of preschool institution for children with disabilities and giving health, educational and educative arrangements that encourage of successful adaptation for “special needs” children in the fast-changing world.

Keywords: solution of health restitution and health mould, children with disabilities, physical and mental development, regime’s and food’s correction, prophylaxis, health, educational and educative arrangement, adaptation.

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

рается 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 образовательными потребностями) [1].

Будущее любого государства и общества зависит от достойной смены. А подготовка нового поколения начинается с первого дня рождения ребёнка. Классики педагогики утверждают, что основные человеческие ценности необходимо прививать детям в дошкольном возрасте.

В нашем Центре развития – Детском саду №11 «Подснежник» воспитываются и обучаются дети с патологией зрения, дети – инвалиды, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, неврологическими заболеваниями. Известно, что большинство детей со зрительной патологией, существенно ограничены в эмоциональной сфере, в двигательной активности.

Слабовидение оказывает заметное влияние на гармонию развития эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной сфер. Поэтому первостепенная задача специалистов, работающих с детьми с нарушением зрения, сохранение здоровья детей как соматического, так и психоэмоционального. И состояние здоровья детей из сугубо медицинской, стало и педагогической проблемой [2].

Различные подходы к решению здоровьесберегающих, здоровьеформирующих проблем проведенные в нашем центре развития позволили определить основные направления деятельности, охватывающие аспекты управления педагогическим процессом на разных уровнях и степенях его организации. Здоровье как объект управления в педагогической системе рассматривается нами с разных позиций, но всегда только как целостное состояние, как системное проявление характера жизнедеятельности ребёнка (тогда речь идёт об индивидуальном здоровье) или группы людей, социума (популяционное здоровье). В любом случае индивидуальное и популяционное здоровье в образовательном процессе следует рассматривать как управляемый процесс. Формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций у субъектов образовательного процесса, воспитание у дошкольников основ здорового образа жизни, культуры здоровья, обеспечение качества образовательной среды для сохранения и развития их здоровья – ведущие задачи, стоящие перед современной системой образования, приоритетные направления её деятельности.

Исследования различных подходов к решению здоровьесберегающих, здоровьеформирующих проблем позволили определить основные направления деятельности, охватывающие аспекты управления педагогическим процессом на разных уровнях и ступенях его организации. В результате проведенной многолетней опытно-экспериментальной работы все направления деятельности можно сгруппировать следующим образом:

- Создание модели экологически комфортной образовательной среды, влияние которой на состояние здоровья детей не провоцирует (сдерживает) развитие патологических изменений;
- Разработка и внедрение технологий реабилитации умственной и физической работоспособности в педагогическом процессе;
- Формирование культуры здоровья и здорового образа жизни детей на основе компетентного подхода;
- Внедрение мониторинговой системы результативности педагогического процесса, где здоровье рассматривается как один из показателей и критериев оценки его эффективности;
- Разработка технологии здоровьесберегающего сопровождения дошкольников в образовательном процессе.

Основная суть реализации идеи здоровьесбережения состоит в следующем:

1. В качестве ключевых для нашего сада являются следующие задачи: во-первых, лечение и коррекция зрения, во-вторых не провоцировать ухудшение состояния здоровья каждого дошкольника, в-третьих, по мере возможности укреплять его и развивать, в-четвертых, готовить дошкольника к здоровому образу жизни, воспитывая у него культуру здоровья. Это возможно при условии, если в д/с будет создана здоровьесберегающая, здоровьеформирующая, здоровьеразвивающая образовательная среда.

2. В качестве ведущих условий создания такой среды должны выступать, во-первых, высокая компетентность в области здоровьесбережения у всех участников образовательного процесса (руководителя

ДОУ, воспитателей, специалистов, медицинского персонала, детей и родителей). Вторым важнейшим условием является наличие ресурсных возможностей и умелое их использование руководителем в управлении.

3. В основе здоровьесберегающей деятельности лежит признание индивидуальности и уникальности личностного развития каждого ребёнка. Поэтому важно, чтобы каждый педагог д/с помог ребёнку познать себя и поверить в возможность успешного развития, к чему ребёнок имеет склонность, особенности его памяти, внимания, темы образовательной деятельности, потенциал физического и физиологического развития и др. [3].

В реализации здоровьесберегающего подхода одним из важнейших условий является снятие социального, психического и эмоционального напряжения с которым дети приходят из разных семей. Провожают в детский сад детей тоже по-разному: одних – с любовью, других – с уговорами, а третьих – молча. Процесс чувственно-эмоциональной перестройки нервной системы ребёнка на режим работы детского сада имеет большое значение. Правильная работа в этом направлении над психическим состоянием детей обеспечивает жизненную активность, работоспособность в учебном процессе, снижает риск заболевания ребёнка (приём детей утром с улыбкой, ласково, использование музыкальных произведений, беседы и т.д.).

Здоровье детей и его состояние относятся к числу важнейших характеристик, определяющих положение детей в обществе, и отражает состояние здоровья всего общества. Высокая заболеваемость детей дошкольного возраста и отсутствие тенденции к её снижению вызывает необходимость изыскания новых форм медицинского обслуживания дошкольников.

При низких показателях здоровья и плохой посещаемости, не могут быть реализованы образовательные программы в ДОУ, поэтому, большинство детей дошкольного возраста нуждается в активном и целенаправленном наблюдении и оздоровлении. От эффективности этих мероприятий зависит дальнейшая судьба ребёнка, его здоровье, физическое и психическое развитие, возможность получения полноценного образования.

Оздоровительные мероприятия имеют своей целью укрепление здоровья и снижения заболеваемости детей и не должны нарушать режим учреждения и проведение воспитательных и образовательных мероприятий. В свою очередь образовательная программа должна быть поставлена с учётом особенностей физического и психического развития детей.

Наш сад специализируется на работе с детьми с нарушением зрения. В комплекс лечебно-профилактических мероприятий входят следующие разделы:

1. Коррекция режима дня соответственно возрасту ребёнка, с продолжительным дневным сном с учётом возраста ребёнка, с соблюдением зрительного режима в саду и в домашних условиях.

2. Коррекция питания – 4-х разовое полноценное питание с учётом физиологического соотношения белков, жиров и углеводов, и калорийности в зависимости от возраста ребёнка и климатических условий. В рацион питания детей включаем побольше белковых продуктов: мясо, рыбу, курицу, творог, сыр, молоко, круглогодично проводим витаминизацию третьего блюда аскорбиновой кислотой, даем фрукты два раза в неделю, свежие овощи, натуральные соки, ягоду – бруснику, морс из ягод, напиток из шиповника. Ежемесячно подсчитываем калорийность.

3. Проводим мероприятия по ослаблению адаптационного синдрома – щадящий режим, в первую неделю кратковременное пребывание ребёнка, можно вместе с мамой, наблюдение врачом, медсестрами – аппетит, состояние, настроение, сон, беседы с родителями.

4. В течении года врач-педиатр осматривает всех детей, выставляет диагнозы, физкультурные группы, оценивает физическое развитие детей и определяет группы здоровья. Ведёт диспансерное наблюдение детей состоящих на учёте у специалистов. Проводит амбулаторный приём больных детей, делает соответствующие назначения или направляет на физиопроцедуры. В нашем саду постоянно ведут осмотр: невролог, окулист, стоматолог, фтизиатр. Другие специалисты из поликлиники: лор, хирург, ортопед, эндокринолог, гинеколог, аллерголог – делают осмотр 1 раз в год. Антропометрия проводится 2 раза в год.

5. Оздоровительные мероприятия:

* Витаминопрофилактика в течении года (ревит, аскорбиновая кислота).

* Фиточаи, витаминный сбор детский с октября по март уже в течении 3-х лет постоянно.

* Профилактика ОРЗ, гриппа: сан. листки для родителей, для воспитателей, фитонциды, прививки от гриппа осенью всем детям, физиолечение.

* Полоскание горла отварами трав – 1 неделю, 2-ю неделю – солевым раствором, 3-ю неделю – кипяченной водой.

* Точечный массаж по Уманской (средние, старшие, подготовительные группы).

* Для очищения воздуха от микробов во всех группах установлены кварцевые лампы и люстры «Чижевского».

* Профилактика зоба: йодированный напиток 3 раза в неделю, йодированная соль ежедневно, раньше антиструмин 1 раз в неделю, а последние 3 года даем «Йодомарин-100» – 2 раза в неделю старшим и подготовительным группам.

* Эндокринолог 1-й поликлиники приходит 2 раза в год – осенью и в июне и наблюдает детей состоящих на учёте по увеличению щитовидной железы. По результатам её обследования за последние 2 года в нашем д/саду снижение заболеваемости зобом на 70%.

6. Закаливающие мероприятия:

* Утренняя зарядка

* Физкультурные занятия (контроль за физкультурными занятиями проводит врач с определением общей моторной плотностью и пульсограммой).

* Прогулки: осенью, весной и летом на свежем воздухе, зимой – в зимнем саду.

* Ежедневно после дневного сна (во всех группах, кроме младшей, закаливающие процедуры: босохождение по дорожкам здоровья, обливание стоп с понижением температуры воды, контрастное обливание стоп, воздушные ванны.

7. Отдельно оздоравливаем часто болеющих детей, с хроническим тонзиллитом и гипертрофией миндалин (проводим санацию носоглотки 2 раза в год: КУФ зева, носа, смазывание люголем, полоскание травами). На каждого ребёнка заведена карточка по оздоровлению и учёту простудных заболеваний, оценку эффективности проведения оздоровительных мероприятий проводим, анализируя заболеваемость простудными заболеваниями в течении года.

Благодаря данным процедурам идёт снижение числа простудных заболеваний, снижается кратность заболевания.

Для всестороннего развития детей и внедрения инновационных программ в детском саду работает школа Будущего «Кэнчээри», где на базе новых моделей зарубежных образовательных учреждений дети с 5 лет обучаются английскому языку.

В реализации качества результата образования одним из важнейших условий является снятие социального, психического и эмоционального напряжения с которым дети приходят из разных семей. Процесс чувственно-эмоциональной перестройки нервной системы ребёнка на режим работы детского сада имеет большое значение. Правильная работа в этом направлении над состоянием детей обеспечивает жизненную активность, работоспособность в учебном процессе, снижает риск заболевания ребёнка. У нас родители с готовностью взаимодействуют с коллективом детского сада. В детском саду работают клубы по интересам для родителей: «Красивые глазки», «Домашний логопед», «Хочу видеть мир». Так же кружки для детей: ДИПСонор, шашки, краеведение, хореография, ЛФК. Родители участвуют в различных мероприятиях, совместных развлечениях, поддерживают положительный, гуманный настрой детей.

Наши воспитанники, с ограниченными возможностями, вовлекаются во все сферы жизни, наравне со здоровыми детьми участвуют в городских и республиканских смотрах, спортивных соревнованиях, концертах, олимпиадах.

Современное состояние общества требует смещения образовательных приоритетов от достижения определённого уровня знаний, умений, навыков к способности дошкольников использовать знания в определённых ситуациях, готовности к взаимодействию в групповой деятельности. Эти способности определены сегодня как совокупность компетенций, которыми должен овладеть человек для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Таким образом, качественное образование невозможно без системного и комплексного подхода всех заинтересованных лиц: специалистов, родителей и педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Адаптивные компьютерные технологии в инклюзивном образовании детей с проблемами зрения // Учитель начальной школы: личность и компетенции. Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Якутск, 2010. – С. 57–63.
2. Кочеткова, Л.В., Егоров, Б.Б Оздоровление детей в условиях детского сада. – Изд. Педагогика оздоровительной работы, 2000. – 197 с.
3. Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах для детей с нарушением зрения. – Дефектология. – №3. – 2004. – С. 193–195.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
А.И. Федотова, тифлопедагог,
МБДОУ ЦРР д/с №11 «Подснежник»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ДИП «СОНОР» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования интеллектуальных игр в обучении, воспитании и коррекции зрения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушением зрения, интеллектуальные игры, коррекция зрения, компенсация вторичных отклонений.

Annotation. Dynamic games of skill “Sonor” in remedial work with preschool children with special educational needs. The article looks into the possibilities of using of games of skill in teaching, education and vision correction of children with special educational needs.

Keywords: children with special educational needs (SEN), inclusive education, children with visual impairment, games of skill, vision correction, secondary deviations.

На современном этапе развития гражданского общества в Российской системе образования зарождается новая образовательная модель – инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Мы предлагаем внедрить в Республике Саха (Якутия) теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, Суз, Вуз) [1].

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. В статье 24 Конвенции о правах инвалидов (2006 г.) говорится: «Государство обязано обеспечить равный доступ для всех детей с инвалидностью к образованию, и это должно происходить путем обеспечения инклюзивности системы образования».

Работы выдающегося психолога и дефектолога нашей страны Л.С. Выгодского (1896–1934) заложили общие положения в систему специального образования детей с особыми образовательными потребностями. Он прозорливо высказывает мысль о том, что дефективность быстрее можно победить социально

и педагогически, чем биологически и медицински. Л.С. Выгодский верил, что придёт время, когда дети с нарушением развития перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте, глухоте и т.д. Он был уверен в том, что социальное воспитание победит дефективность.

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей детей [2].

За последнее десятилетие значительно увеличилось количество детей с отклонениями в психическом и физическом развитии. Особое место в детской патологии занимает нарушение зрения. Дошкольная тифлопедагогика опирается на фундаментальные труды отечественных тифлопедагогов, а также на многочисленные теоретические и методические работы зарубежных учёных.

Нарушение зрительных функций, являясь первичным дефектом, влечет за собой вторичные отклонения в познавательной деятельности ребёнка. Всестороннее развитие и воспитание детей с нарушением зрения включает в себя коррекцию и компенсацию вторичных отклонений. Часто у детей с ограниченными возможностями здоровья имеются отклонения в развитии пространственной ориентировки, трудности выделения расстояния, затрудняются в пространственных отношениях между предметами на микроплоскости и макроплоскости, затрудняются в определении форм, величины, цвета. Недостаточно развита мелкая моторика пальцев рук, наблюдается замедленность и нарушение координации движений. Нарушение зрения порождает и определённое, чисто специфическое нарушение эмоционально-волевой сферы: неуверенность, боязнь нового. У детей с нарушением зрения также страдают развитие внимания, память, мышление, воображение, речь, умение находить оптимальное решение, недостаточность зрительного опыта оказывает влияние на формирование предметных образов. Большие потенциальные возможности для обучения и воспитания детей с нарушением зрения заложены в игре.

Использование игр в образовании имеют давнюю традицию. Игры как предмет исследования и объект практического использования рассматривались многими выдающимися педагогами (О. Декроли, М. Монтессори, Е.А. Покровским, К.Д. Ушинским, О. Френе и др.). Организации педагогических условий для игровой интеллектуальной деятельности детей уделяется внимание в работах Е.А. Барахсановой, Т.И. Кузьминой, Г.В. Томского, А.А. Шадриной. Новое в их трудах связано с использованием различных народных игр в процессе обучения и воспитания, с раскрытием их педагогических возможностей [3].

Среди игр в последнее время особо выделяются динамические интеллектуальные игры преследования (ДИП), простота и лёгкость усвоения которых имеет преимущество над традиционными интеллектуальными играми, шахматами и шашками. ДИП моделируют различные процессы преследования с помощью фигур (фишек), изображающих преследователей и убегающих. Автором общей идеи ДИП является профессор Г.В. Томский, который сформулировал свою систему ДИП, являясь автором сценария многих её видов. Наиболее известна ДИП «СОНОР», которая официально признана национальным видом интеллектуального спорта Якутии. На западе ДИП пропагандируется под названием «ЖИПТО» [4].

Центр развития ребёнка детский сад №11 «Подснежник» – единственное дошкольное учреждение в г. Якутске для детей с нарушением зрения. Он открылся в целях обеспечения всестороннего развития, воспитания и обучения, а также осуществления длительного медицинского лечения детей с проблемами зрения. Коррекционно-педагогическая и лечебно-восстановительная работа в детском саду тесно взаимосвязаны. Под коррекционно-педагогической работой понимается система мероприятий, средств, форм и методов обучения и воспитания, направленных на развитие процессов компенсации зрительной депривации, преодоления, устранения недостатков познавательной деятельности, черт личности, физического развития и двигательных способностей детей с нарушениями зрения [5].

Важное значение имеет учёт особенностей развития детей с нарушением зрения, знания которых обеспечивает подбор адекватных форм, методов и приёмов педагогического воздействия на ребёнка.

Большие возможности для коррекционной работы несет ДИП «Сонор», мы используем игры не только в воспитательных целях, но и как эффективное средство лечения, рассчитанное на развитие зрительных функций.

В практике имеется определённое количество игр, упражнений, направленных на формирование у детей умения выделять форму, величину, цвет предметов, их пространственные отношения. Все эти игры являются коррекционным средством по развитию зрительных представлений и активизации зрительных функций детей.

Большие коррекционные возможности имеет игра «Сонор». В силу специфики наших детей, они ограничены в подвижных спортивных играх, связанных с бегом, с метанием, с прыжками, почти не участвуют в соревнованиях, где учитываются ловкость, быстрота, бег, скорость. Дети с различными видами косоглазия, с лёгкими формами миопии и гиперметропии, амблиопии могут играть в игру «Сонор» со здоровыми сверстниками, различные аномалии зрения не влияют на интеллект ребёнка. Нужен более компетентный подход к тренировкам, подготовительной работе к этой интересной игре.

В игре «Сонор» дети имеют все возможности реализовать свои интеллектуальные, психические, нравственные и социальные особенности. Каждому ребёнку, играющему в «Сонор» должен быть индивидуальный подход с учётом характера нарушения зрения и его психофизиологических особенностей. Одни дети утомляются быстро, другие могут работать столько же, как нормально-видящие дети. В игре «Сонор» эффективно упражняется зрение, т.к. вся игра идёт при участии и под контролем зрения.

Чем игра «Сонор» привлекательна для нас? Она проста, доступна детям с 5-6-летнего возраста. В ней мало атрибутов – 8 фишек, которые легко контролировать зрением, размер поля тоже оптимален для наших детей 30*40 см. Можно использовать цветовую гамму, которая эффективно влияет на сетчатку глаза. Игра идёт динамично, дети, в принципе, не устают от двух сыгранных партий. Идёт общение детей во время игры, дети получают определённые положительные эмоции.

Сложным в работе с детьми, имеющим зрительные нарушения, является наличие у многих из них отклонения в развитии пространственной ориентировки, трудности выделения расстояния, глубины. Для коррекции ориентировки в пространстве есть различные дидактические и подвижные игры. Игра «Сонор» помогает детям понимать пространственные отношения между предметами на микроплоскости и макроплоскости. С помощью игры «Сонор» ребёнок знакомится и овладевает такими понятиями: далеко, близко, рядом, слева, справа, впереди, сзади, назад, середина. И всё это непринужденно в ходе игры. Также в ходе игры ребёнок овладевает математическими понятиями: круг, прямоугольник, больше, меньше, поровну, порядковый счёт, количество фигур, счёт баллов.

У многих детей с нарушением зрения нарушена координация движений рук и пальцев, плохо развита мелкая мускулатура пальцев, моторика. Поэтому в нашей работе уделяется большое внимание развитию этих навыков. Для этого проводим такие упражнения: шнуровка, нанизывание бус, сортировка предметов по цвету, форме, величине, обводка по трафарету, мозаика, пазлы и т.д.

Для развития амплитуды движения рук и глазодвигательных мышц проводим упражнения:

- проведи слева направо волнистую, прямую, прерывистую линию;
- пройди предметом по разным дорожкам;
- где домик? Ребёнок проводит линию от объекта к его домику.

В таких играх как «Собери картинку из частей», «Найди контур, силуэт к предмету», «Собери пазлы» и др. движение пальцев рук совпадают как при прикладывании фишек в игре «Сонор». Все эти упражнения помогают детям усвоить правила игры «Сонор». Дети должны точно и аккуратно прикладывать фишки, здесь не делаются широкие размашистые движения, все движения осторожные, плавные. Ребёнок тренирует глазомер, напрягает глазодвигательные мышцы, стимулирует зрение. В тоже время у ребёнка идёт гимнастика ума. Он должен организовать движение фишек так, чтобы больше фишек дошли до финиша, предугадать ход соперника. У ребёнка вырабатывается спортивный характер, желание победить. Эта игра стимулирует определённые эстетические переживания: волнение, напряженность, радость.

Цели и задачи ДИП «Сонор» обширны и многогранны: развитие у детей умственных, творческих, художественных, спортивных способностей, воспитание нравственных качеств, позитивных эмоций, оз-

накомление с национальными культурами России, приобщение детей к интеллектуальным видам спорта, реализация социальных потребностей.

Игра «Сонор», в которую сегодня играют во многих странах мира, официально признана народным видом интеллектуального спорта в нашей республике и получает с каждым годом всё большее распространение. Энтузиасты этой игры интегрировано используют ДИП «Сонор» как:

- «Сонор» – математика (состав чисел, ориентировка в пространстве, геометрические фигуры, порядковый и обратный счёт);
- «Сонор» – коммуникация (звуковая культура речи, развитие связной речи, культура общения);
- «Сонор» – фольклор (якутские и другие народные сказки, загадки, стихи, потешки);
- «Сонор» – изобразительное, художественная деятельность (рисование, аппликация, лепка и т.д.);
- «Сонор» – музыкальная деятельность (песни, танцы, театрализация);
- «Сонор» – физическая культура;
- «Сонор» – социализация (приобщение к нормам общественной жизни, приучение к культуре поведения) [6].

У нас появилась уникальная возможность с помощью ДИП «Сонор» не только развить у детей интеллект, характер, творчество, воображение, мышление, а также влиять на состояние зрительных функций, использовать «Сонор» как коррекционное средство по развитию зрительных представлений и активизации зрительного анализатора, т.е «Сонор» – лечение.

В процессе использования ДИП «Сонор» в работе детского сада с детьми с нарушением зрения нами было выявлено, что игра помогает решать специальные коррекционные задачи: тренировка и активизация зрения вблизи; тренировка и укрепление глазодвигательных мышц; развитие прослеживающих функций глаза, глазомера, остроты зрения; повышения функции светоразличения, поля зрения и бинокулярного зрения; стимулирование зрения и активного использования сохранных зрительных функций; коррекция координации движений рук и мелкой моторики; коррекция вторичных нарушений в выделение форм, цвета, величин, пространственных отношений, ориентировки в пространстве.

Несмотря на перечисленные выше особенности развития детей с нарушением зрения, их компенсаторные возможности позволяют овладевать знаниями наравне с их нормально видящими сверстниками, включаться в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования.

Тифлопедагогическая практика давно доказала, что при правильной организации медико-психолого-педагогической помощи и при сохранном интеллекте дети даже с самыми тяжёлыми формами нарушения зрения могут получить цензовое образование, овладеть адаптивными способами социально-бытовой и пространственной ориентировки, получить профессию и состояться в ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Внедрение теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // Материалы международной научно-практической конференции: «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями и инвалидов». – Новосибирск, 2012. – С. 55–59.

2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

3. Барахсанова, Е.А. Совершенствование образовательной деятельности: применение игровых технологий в дошкольных учреждениях / Е.А. Барахсанова, В.П. Барахсанов, Д.Г. Ефимова, Р.В. Саввинова, под ред. д-ра пед. наук проф. Т.Т. Саввинова, – М.: Academia, 2003. – 144 с.

4. Голиков, А.И. Развитие математического мышления средствами динамических интеллектуальных игр преследования: монография / А.И. Голиков. – Новосибирск: Изд-во Наука, 2002. – 131 с.

5. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1998.

6. Игровая технология ЖИПТО в Республике Саха (Якутия): пути развития: сборник статей / М-во образования Респ. Саха (Якутия), АОУ РС (Я) ДПО «Ин-т развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II». – Якутск, 2013. – 120 с.

П.Р. Егоров, кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
О.Б. Шапошникова, воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
''Центр развития ребёнка – детский сад №11
«Подснежник»'', г. Якутск

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы в дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения является развитие зрительного восприятия, в котором восприятие цвета занимает одно из ведущих мест. Проблема развития цветовосприятия у детей со зрительной депривацией не такая простая, как кажется на первый взгляд. В данной статье автор описывает работу по формированию и развитию восприятия цвета у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, цветовосприятие у дошкольников, сенсорное развитие, восприятие, коррекционная работа, инклюзивное образование.

Annotation. One of the trends of high priority in correcting and developing work among the pre-school children with visual disabilities is the development of visual perception where the colour perception plays one of the leading parts. The problem of the development of colour perception among the children having visual deprivation is not so simple as it seems to be at first sight. In this article the author describes the work on formation and development of colour perception among preschoolers with visual disabilities.

Keywords: children with visual disabilities, colour perception by children of pre-school age, sensor development, perception, correctional (correcting) work, inclusive education.

Инклюзивное образование как инновационный тип обучения людей с особыми образовательными потребностями представляет собой определённую форму организации учебной деятельности, при которой все обучающиеся, вне зависимости от их индивидуальных способностей и возможностей, а также принадлежности к определённым социальным и культурным меньшинствам, реализуют своё неотъемлемое право на обеспечение качественного образовательного уровня. Одновременно с этим, включающая модель обучения ориентирована не только на овладение конкретным познавательным запасом, но и нацелена на максимальное социальное включение каждого особенного ребёнка в общественную жизнь [1].

Сегодня выбор инклюзивного детского сада является необходимым условием для успешной социализации детей с проблемами здоровья. Включение ребёнка с проблемами здоровья в социум может и должно происходить уже в первом учебном учреждении, детском саду.

Анализ научных данных и результатов наблюдений за практической деятельностью дошкольников с нарушениями зрения позволяет утверждать, что такие дети испытывают серьезные трудности в определении цвета, у значительного числа нарушено восприятие цвета. Формы и степени расстройства цветоразличения зависят от клинических форм нарушения зрения, их происхождения, локализации и течения [2]. Цветовосприятие у детей с ослабленным зрением происходит не так как у здоровых. Значительное снижение зрения существенно ограничивает естественную стимуляцию, вследствие чего ребёнок не может приобрести такой же сенсорный опыт как нормально видящий.

Важными информативными признаками в предметах и изображениях являются цвет и контрастность. Цвет фиксируется визуально и долгое время остаётся в сознании ребёнка. На этапе обнаружения объекта цвет является сигнальным средством, привлекающим внимание ребёнка. Даже обычное цветовое пятно стимулирует зрительную реакцию. На последующих этапах восприятия цвет служит средством выделения цветности и объёмности предмета, связи с окружающим миром [2].

Известно, что у значительного числа слабовидящих детей ослаблено восприятие красного, зеленого и синего цветов. Форма и степень расстройства цветоразличения зависят от клинической формы нарушения зрения, её происхождения, локализации и течения [2].

Чтобы оказать детям с нарушением зрения помощь и поддержку, а также дать представление о многоцветии окружающего мира, научить различать оттенки и получать самостоятельно новые цвета, наконец, просто помочь чувствовать себя уверенно, было решено, больше внимания уделить развитию восприятия цвета.

В процессе специального обучения развитию восприятия цвета у слабовидящих детей используются все общедидактические методы: наглядный, практический, словесный. Однако эффективность обусловлена использованием названных методов в комплексе. Развитие восприятия цвета осуществляется на основе развития ориентировочно-исследовательской деятельности детей в окружающей среде, максимального вовлечения в процесс восприятия мыслительных механизмов и механизмов запоминания. Восприятие цвета отличается прежде всего тем, что это свойство не может быть выделено практически, можно пользоваться только зрительной, перцептивной ориентировкой. Вначале при определении цвета большую роль играет примеривание, сопоставление путем приложения. Когда два цвета вплотную прилегают друг к другу, ребёнок может увидеть их одинаковость или неодинаковость. Дети с нарушениями зрения часто не видят даже такого сходства или различия. Когда ребёнок научиться определять цвета при их непосредственном контакте, можно переходить к выбору по образцу, к настоящему восприятию цвета, а затем и к усвоению названий цветов. На основе восприятия цвета формируется и представление о цвете [3].

Большое внимание уделялось экспериментированию. С точки зрения Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, С.Л. Новоселовой, А.Н. Поддьякова:

- детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников;

- в детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков, сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования);

- детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества;

- в детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

При ознакомлении с цветами спектра и их оттенками, большое значение имеет самостоятельное получение их детьми. Сложнее всего детям с нарушением зрения узнавать и различать такие цвета как оранжевый, голубой и фиолетовый.

В работе использовано большое количество дидактических игр. Но все дидактические игры носят очень малоподвижный характер. Поэтому решение задач по развитию восприятия цвета было объединено с подвижной игрой. Для детей с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность, плохо развиты пространственные представления, возможности практической микро – и макроориентировки, словесные обозначения пространственных отношений.

Все подвижные игры поделены на подгруппы:

- с целью научить выделять цвет, отвлекаясь от других признаков предмета;

- с целью закрепить знание цвета, развивать ориентировку в пространстве, целенаправленное внимание;

- с целью закрепить знание о последовательности цветов в спектре, развивать внимание, быстроту реакции;

Во многих играх используются различные ориентиры, облегчающие движения детей. Использование разнообразных атрибутов для ориентировки заставляет детей активно упражнять зрение, тем самым развиваются зрительно-двигательные возможности. Коллективный характер игры воспитывает в детях дружбу, чувство удовлетворения от активных совместных действий.

Стремительное развитие общества, развитие специальной психологии и коррекционной педагогики остро ставят вопрос о применении адаптивных компьютерных технологий изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии, открывающих новые перспективы и расширяющих возможности их участия в общественной жизни. Применение АКТ позволяет оптимизировать, индивидуализировать обучение детей с нарушениями зрения и значительно повысить эффективность любой деятельности [4].

Выполняя упражнения в занимательной, игровой форме, дети смогут пройти путь от овладения системой эталонов цвета, формы, величины, формирования способов обследования предметных изображений к развитию аналитического восприятия.

Подведенные итоги показали эффективность проведенной работы. В целом видно как на занятиях по рисованию, аппликации, лепке дети стали использовать яркие и насыщенные краски, не бояться работать с цветом, чувствуют себя более уверенно, хорошо видят и выделяют цвет предметов. Надо, чтобы наши воспитанники жили интересной и содержательной жизнью. Каждый день должен приносить им новые знания, новый опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Внедрение теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // Материалы международной научно-практической конференции: «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями и инвалидов». – Новосибирск, 2012. – С. 55–59.

2. Тинькова, Е.Л., Козловская, Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 137 с.

3. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

4. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании: концептуальные идеи и практическая реализация. – М.: ИКП РАО, 2002.

Е.Н. Корнилова, ст. преп. кафедры СДО ПИ СВФУ,
учитель-логопед МБДОУ Д/с №1 «Звездочка», г. Якутск

ЛЕКОТЕКА КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье описаны организация и содержание работы лекотеки, а также проанализировано исследование по развитию речи детей с церебральным параличом в игровой деятельности.

Ключевые слова: лекотека, развитие, игровая деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. This article describes the organization and content of work Lekoteka and analyzed research on language development of children with cerebral palsy in gaming activities.

Keywords: Lekoteka, development, game activity, children with disabilities.

В настоящее время актуальной остаётся проблема воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии. С этой целью создаются группы кратковременного пребывания, службы ранней помощи, центры игровой поддержки и другие формы взаимодействия специалистов и педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями.

Одной из таких форм работы является лекотека. Слово «лекотека» переводится как «коллекция игрушек» (от швед. «leko»-игрушка, «tek»-собрание) и обозначает службу оказания ранней психолого-педагогической помощи с использованием игровых технологий детям с ограниченными возможностями здоровья, имеющими значительные затруднения в обучении и социальной адаптации.

С целью оказания психолого-педагогической помощи детям со сложными нарушениями в развитии и их семьям с 2012–2013 уч. г. на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №1 «Звездочка» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей городского округа «город Якутск» создана лекотека. Лекотеку посещают дети с такими нарушениями в психофизическом развитии, как детский церебральный паралич, синдром Дауна, синдром Жуберта и др. Основной состав детей – это дети с различными формами церебрального паралича. Многие из них не имеют возможности посещать группу кратковременного пребывания для детей с ДЦП по различным причинам: из-за сложных двигательных нарушений, особенностей в психоэмоциональном развитии и др. По мере овладения детьми определённых социально-бытовых навыков и с согласия родителей после решения психолого-медико-педагогического консилиума ДОУ, дети имеют возможность переходить в группу кратковременного пребывания, а затем и в массовую группу детского сада.

Вместе с родителями дети приходят на занятия 2 раза в неделю. В игровой форме с детьми и их родителями проводится комплексная психолого-педагогическая работа: дети посещают игровые занятия воспитателя, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя. Кроме того, постепенно дети включаются в группу сверстников, участвуя в культурно-развлекательных мероприятиях детского сада (новогодние утренники, праздники «День защитника Отечества», «Всемирный женский день – 8 марта», «День космонавтики», проектная деятельность «Скворечник», «Юный огородник», «Правила дорожного движения» и др.).

С.К. Ильина отмечает, что деятельность лекотеки основана на посещении родителями индивидуальных занятий педагога с детьми, направленных на формирование навыков сотрудничества в совместной деятельности, укрепление взаимопонимания между матерью и ребёнком [1, 4].

Основными задачами лекотеки являются:

- реализация образовательной программы, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников;
- обучение родителей (законных представителей) методам игрового взаимодействия с детьми;
- проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребёнка с ОВЗ;
- помощь родителям (законным представителям) в подборе адекватных средств общения с ребёнком.

Содержание и методы деятельности лекотеки определяются индивидуально ориентированными программами, разрабатываемыми исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников. Образовательный процесс включает педагогические технологии, обеспечивающие индивидуальное, личностно-ориентированное развитие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (игры в сенсорной комнате, сюжетно-ролевые игры, творчество).

Продолжительность игровых сеансов зависит от психического и соматического состояния ребёнка и составляет от 20 до 45 минут. Занятия проводятся в присутствии родителей (законных представителей).

По результатам логопедического обследования у большинства детей отмечается задержка речевого развития и общее недоразвитие речи 1-2 уровней. Задержка речевого развития у некоторых детей, на наш взгляд, возникает на почве педагогической запущенности. Многие родители упускают сензитивный период психоречевого развития ребёнка, уделяя особое внимание только на медикаментозное лечение и, тем самым, лишая психолого-педагогического воздействия в ранние годы жизни ребёнка. А как отмечают ученые, раннее начало коррекционно-развивающей работы помогает преодолеть трудности в дальнейшем развитии ребёнка.

В индивидуальной программе по развитию речи основными направлениями коррекционно-логопедической работы являются вызывание и активизация самостоятельной речи детей, обогащение словарного запаса, формирование фразовой речи. Особое внимание уделяется установлению контакта с ребёнком, так как большинство детей с трудом привыкают к чужому человеку. Наблюдается выраженная тревожность, беспокойство, страх нового помещения.

Логопедическая работа в рамках лекотеки строится в игровой форме. В процессе сюжетно-ролевых игр, игр с различными игрушками, пальчиковых игр, подвижных игр формируются первоначальные навыки общения, развиваются коммуникативные способности детей.

На начальных этапах логопедической работы с безречевыми детьми и детьми с ОНР 1–2 уровней мы используем методики работы с детьми раннего возраста: методика работы с картинками (Ю.А. Разенкова), специальная игровая методика для самых маленьких «Читаем. Рассуждаем. Собираем» (Н.В. Князева), серия книжек «Говорушки» (Е. Явецкая) и др.

В процессе совместных игр вызываем звукоподражания, короткие слова, двусловные простые фразы. Формируем у детей умение вступать в диалог, инициируя сюжетно-ролевые игры, такие как: «Накормим куклу», «Покатаем зайку», «В магазине», «Лечим мишку» и т.п.

И.А. Смирнова предлагает следующие рекомендации по организации игровой деятельности детей с ДЦП:

1. Важно так подобрать игрушки, чтобы они были привлекательны и малыш имел возможность максимально действовать с ними. Особенное значение имеют куклы и машинки. Полезны куклы с мягким туловищем, позволяющим изображать максимум движений – сгибание и разгибание конечностей, кивание головой, сидение, ходьбу и т.п. Нужно, чтобы у машин двери открывались, колеса крутились и, по возможности, что-нибудь ещё двигалось – кузов самосвала, кран, пушка. Чтобы малышу было проще манипулировать игрушкой, желательно, чтобы её поверхность не была гладкой.

2. Сначала нужно показать ребёнку элементарные действия с игрушкой (например, катание машинки, баюканье куклы), сопровождая их выразительной мимикой и речью. Далее привлечь ребёнка к выполнению совместных элементарных игровых действий с игрушкой и побудить его к выполнению самостоятельных действий.

3. После того как малыш освоит элементарные манипуляции, нужно обучать его цепочке действий с игрушкой, начиная с 2-3 элементов и постепенно наращивая цепочку. Цепочка действий плавно переходит в сюжетную игру, т.е. в игре появляется какая-то задумка и определённая последовательность, например: куклу разбудили, умыли, накормили.

4. По мере того, как ребёнок начинает узнавать в окружающем отдельные предметы, становится возможным узнавание этих предметов на картинках. Наиболее подходящими для занятий являются книжки-раскладушки, в которых на каждой странице изображен отдельный предмет или действие (например, кошка спит, кошка умывается, кошка лакает молоко). При этом произносим не только соответствующие случаю короткие фразы, но и особенно выразительно – слова-звукоподражания (кис-кис, мяу-мяу, бух, ага, ой), провоцируя ребёнка на подговаривание [2, 39–40].

Таким образом, лекотека как форма взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, дает возможность обеспечить раннее начало психолого-педагогической помощи, что будет способствовать более эффективной коррекционно-педагогической работе в дальнейшем.

Важную роль в работе лекотеки играют родители. Заинтересованность родителей, их активное включение в педагогический процесс влияет на эффективность коррекционно-развивающей работы. Задача специалистов (педагогов) ДОУ заключается в осуществлении их сотрудничества со своими детьми в процессе игровой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильина, С.К. Лекотека в ДОУ. Организация, документация. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.

2. Смирнова, И.А. Наш особенный ребёнок: книга для родителей ребёнка с ДЦП. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

Л.Д. Старостина, кандидат психологических наук,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА: ОТ ЛИЧНОСТИ К ОБЩЕСТВУ

Аннотация. Публикация отражает одну из сторон инновационной деятельности в системе непрерывного образования, связанной с решением задач инклюзивного образования. Проблема рассматривается с точки зрения социальных процессов, направленных на реформу всей системы воспитания, образования и пр. Поднимаются наиболее острые вопросы проблемы взаимодействия «особых детей» с социальным окружением, психологические проблемы семьи, «особого» родительства. Затрагиваются социальные и профессиональные проблемы, с которыми сталкиваются специалисты учреждений образования в связи с реализацией инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, «особый» ребёнок, толерантность социума, инклюзивное общество, нервно-психическое напряжение, неполная семья, роль отца, «особое» родительство, личностный рост, политика республики.

Abstract. Publication represents one side of innovation in continuing education related to the solution of inclusive education problems. The problem is considered from the standpoint of social processes aimed at reforming the entire system of upbringing, education, etc. Rising the most pressing issues the problem of interaction of “special” parenthood and its meaning. Indicated the need for early intervention in the process of educating a “special” child affected by social and professional problems faced by specialists of educational institutions in connection with the implementation of inclusive education.

Keywords: inclusion, “peculiar” child, tolerance of society, inclusive society, mental stress, broken family, role of the father, “peculiar” parenthood, mature personality, policy of the republican authorities.

Проблема социально-психологического, личностного благополучия граждан страны во многом определяется тем, насколько государство придает значение человеческим ресурсам как одному из факторов социально-экономического развития в целом. В XXI веке психологическая наука и практика в России развивается достаточно интенсивными темпами, что дает возможность профессионального роста, повышения квалификации, обмена опытом и взаимодействия не только между самими представителями профессии психолога, но и смежных отраслей науки и практики. В современном обществе всё яснее становится роль психологического фактора, духовно-душевного здоровья подрастающего поколения, что составляет основу качества жизни как самого субъекта жизнедеятельности, так и всего социума. Проводимая Министерством образования и науки Российской Федерации политика инклюзии (интеграции) части населения, имеющих те или иные особенности в развитии, в общий поток жизни обычных граждан признается как единственно верный ход на пути к гуманизации общества, его институтов социализации на всех возрастных ступенях развития индивида. Проблема толерантности к «другим», будь-то к представителю иной этнической группы, другого социального статуса, или к тому, кого «старое» общество на протяжении столетий привыкло считать «неполноценными» выходит на одну из первых позиций при обсуждении социальных проблем современного общества. Тем не менее, приходится констатировать то, что наше общество, а это, в первую очередь, представители социальных институтов воспитания, образования, трудовых отношений, пока ни внутренне (психологически), ни внешне (организационно) не готовы к вводимым в этой связи инновациям. Это, конечно, не относится к той немногочисленной группе специалистов-профессионалов, которые не только по долгу службы, но и по зову сердца прилагают усилия к тому, чтобы сдвинуть процесс инклюзии с «мертвой точки», преодолевая устойчивые стереотипы массового сознания.

Обращаясь к истории вопроса можно отметить, что впервые проблема инклюзивного образования была поднята ЮНЕСКО вслед за Джомтьенской декларацией образования для всех (ОДВ) 1990 года.

Позже это привело к тому, что инклюзия стала рассматриваться как основополагающий элемент всего движения за ОДВ. Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 году. С другой стороны, Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями всё ещё представляет собой ценную точку отсчёта для всех тех, кто занимается лоббированием в сфере инклюзивного образования. Также в ней содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования. Более того, это, пожалуй, до сих пор наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования. В документе сказано, что инклюзивно-ориентированные общеобразовательные школы – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей» [1].

Внедрение и развитие инклюзивного образования в системе непрерывного образования того или иного субъекта РФ зависит от нескольких факторов.

Как правило, первыми, кто сталкивается с реальными проблемами инклюзивного образования, являются специалисты-практики – педагоги, социальные педагоги, психологи. В действительности, они оказываются единственными, на ком ложится вся ответственность за качество обучения и социализации ребёнка с особенностями в развитии. Естественно, здесь возникает ряд проблем, касающихся знаний и опыта работы с данным контингентом детского населения. Насущной потребностью «инклюзивной» школы становится не только научно-методическая, но и социально-психологическая помощь самому взрослому, ведущему воспитательно-образовательный процесс. На настоящий момент ощущается острая нехватка такой помощи, и учителям, психологам, социальным педагогам нередко самим необходимо «перестроиться» на новую «парадигму мышления», самому научиться преодолевать привычные стереотипы сознания. Со стороны министерства образования, его подведомственных структур основной задачей является оказание методической помощи в плане обеспечения литературой, организацией курсов повышения квалификации с приглашением ведущих ученых, представителей образовательных учреждений, успешно внедряющих в своей практике инклюзивное образование.

Вторая сторона вопроса это – социальное окружение «особого» ребёнка, начиная от класса, в котором он учится наравне со сверстниками, заканчивая широким социумом. Здесь, конечно же, важную роль играют взрослые в лице конкретного учителя, завуча, директора, соседей, двора, общественных мест (магазина, транспорта), случайных прохожих и т.д. Пожалуй, ценными из всех качеств, демонстрируемых социальным окружением, можно считать терпимость, готовность к соучастию, неравнодушие к чужим страданиям – как факторов, способствующих гармонизации отношений между людьми вообще. Однако ситуация в реальной действительности далека от представляемой. Именно в этих сферах дети с ограниченными возможностями здоровья ощущают наибольший психологический прессинг. Для решения этой проблемы необходимо создание стройной системы социально-психологической поддержки лицам с особыми нуждами на всех этапах социализации с привлечением средств массовой информации и коммуникации. Общество должно знать, что есть «другое детство», «другое видение, слышание, восприятие», «другой взгляд на жизнь», возможно, намного полный и богатый, чем наш, озабоченный материальными ценностями мир.

Конечно же, мы никак не можем обойти проблему семьи, воспитывающего особого ребёнка. Как правило, большинство таких семей неполные, материнские – просто современному мужчине легко отказаться от проблемы, как они это понимают «обузы». Однако такое положение дел не было биологически или «генетически» обусловленным, а скорее результат кардинальных перемен в институте семьи, происшедших во второй половине XX века, связанных с гендерным равноправием, утратой традиции культуры относительно святости семейно-родовых ценностей. С другой стороны, в современном обществе нередки случаи, когда мужчины-отцы проявляют себя как настоящая опора и оплот семьи, не стыдясь демонстрировать окружающим отцовскую любовь и заботу к своему «особому» ребёнку. Данный феномен с ролью

отца – явление достаточно позднее и появилось одновременно с теми изменениями в обществе, которые вызвали так называемый «кризис семьи».

Семья с «особым» ребёнком должна иметь отдельный статус, который предполагал бы систему государственной помощи. И, в первую очередь, это касается специализированной помощи с самых ранних лет ребёнка, когда начинают проявляться те или иные особенности психофизического развития. Экспериментально доказано: чем раньше начинается коррекционно-развивающая работа с ребёнком, тем лучше показатели динамики его развития. Организация сети ранней помощи семьям с «особыми» детьми наиболее важна именно на этой (начальной) стадии, поскольку в это время родитель, чаще всего мать, испытывает наибольший нервно-психический стресс. Как показал социально-психологический опрос, проведенный Службой сопровождения детей со сложным специфическим расстройством развития при коррекционной школе VIII вида №4 г. Якутска в 2008 году, матери «особых» детей в этот период ощущали себя наиболее несчастными, оказывались под влиянием сильнейшего шока, что можно рассматривать его как один из видов посттравматического стрессового расстройства [2]. Результатом этого оказывается изоляция матери и ребёнка от социальных контактов, стремление скрыть от окружающих проблемы семьи, что ещё более усугубляет и без того сложную ситуацию. Важна не только помощь ребёнку, но и психологическая помощь женщине-матери, семье в целом, установление нового взгляда, формирование конструктивных ценностей, способствующих активизации личностного роста как родителя, как социально активного субъекта, способного решать свои и проблемы ребёнка.

Итак, мы отметили три важных взаимосвязанных фактора без согласованного взаимодействия которых невозможно внедрить и создать условия для развития такой системы непрерывного образования, направленной на действительную интеграцию подрастающего поколения с особыми образовательными потребностями в общемировые цивилизационные процессы. Последнее не оговорка, а действительно способно стать реальностью (или даже где-то и становится) в эпоху информационного общества.

Инклюзивная практика в образовании имеет прямое отношение к гуманизации общества, что должно только способствовать повышению психологической культуры личности и социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сайт Региональной общественной организации инвалидов «Перспектива» // www.perspektiva-inva.ru

2. Старостина, Л.Д., Андреева, Е.К. Сопровождение «особого» ребёнка-дошкольника в условиях коррекционной школы VIII вида как одно из решений задач инклюзии // II международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания», 2012 год, г. Москва «Институт стратегических исследований». – С. 147–152.

В.В. Хвойнова, кандидат педагогических наук,
воспитатель, учитель английского языка,
Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
‘‘Центр развития ребёнка – детский сад №11
«Подснежник»’’, г. Якутск

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)

Аннотация. Статья посвящена проблемам инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения при обучении английскому языку. Автор описывает приёмы и методы работы с детьми с нарушением зрения (игры с применением компьютерных технологий, двигательная активность). Результаты их использования свидетельствуют о постоянном росте уровня развития детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эксперимент, английский язык, дети с нарушением зрения, компьютерные технологии, игры, двигательная активность, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз.

Annotation. The main idea of an article is the problem of the inclusive education of the preschool children with vision disorders by teaching English. The author is describing some methods of teaching the preschool children with vision disorders (games with modern computer technologies, physical activity). The results of using these activities have testified the constant growth of the development of children.

Main words: the inclusive education, the experiment, English, children with vision disorders, computer technologies, games, physical activity, fingers exercises, eyes exercises.

В нашем дошкольном учреждении вначале 2011 г. начался эксперимент по инклюзивному воспитанию детей с нарушением зрения. Инклюзия – это процесс развития доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Иными словами, инклюзия это процесс обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями и здоровых детей в одних и тех же условиях.

Основными методами работы по обучению детей с нарушением зрения являются игровая деятельность и двигательная активность, как основные виды деятельности дошкольников. Все выдающиеся педагоги всегда прямо или косвенно считали движения важнейшим условием и средством всестороннего развития, в том числе и речевого. Для развития мелкой моторики, для усвоения звуков, букв, лексики английского языка проводятся многообразие игр. В работе с детьми с нарушением зрения используется пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, гимнастика органов речи, физкультминутки и разминки, малоподвижные игры, подвижные игры, которые проводятся на английском языке. Отобразим все виды приёмов и методов в таблицу:

Таблица 1

<table>
<tr><td colspan="6">Приёмы и методы для развития мелкой моторики и для улучшения работы органов зрения</td></tr>
<tr><td></td><td>Активные приёмы и методы</td><td colspan="4">Малоактивные приёмы и методы</td></tr>
<tr><td>1</td><td>утренняя гимнастика</td><td colspan="4">пальчиковая гимнастика</td></tr>
<tr><td>2</td><td>физкультминутки и разминки</td><td colspan="4">гимнастика для глаз</td></tr>
<tr><td>3</td><td>подвижные игры</td><td colspan="4">артикуляционная гимнастика</td></tr>
<tr><td>4</td><td>песни с движениями</td><td colspan="4">малоподвижные игры</td></tr>
<tr><td rowspan="2">5</td><td rowspan="2">стихи с движениями</td><td colspan="4">веселые задания (в то числе в рабочих тетрадях)</td></tr>
<tr><td colspan="2">веселые задания для глаз</td><td colspan="2">веселые задания для пальчиков</td></tr>
<tr><td rowspan="2">6</td><td rowspan="2">считалочки с движениями</td><td colspan="4">компьютерные игры с использованием</td></tr>
<tr><td>предметных картинок</td><td>цифр</td><td>цвета</td><td>геометрических фигур</td></tr>
</table>

Во время проведения эксперимента по инклюзивному образованию мы использовали игры для развития мелкой моторики и для улучшения работы органов зрения, которые мы разработали сами, а также игры, предложенные другими педагогами. Контуры буквы педагог пальцем рисует в воздухе, затем обрисовывает указкой на картинке с изображением животного, дети повторяют действия за педагогом. Например, игровое задание для глаз из программы Ховарда [6, D3-Lizard-5]: педагог спрашивает: «Какой фигурой является дверь в нашей учебной комнате?». Дети отвечают на вопрос и следят за указкой сначала глазками, когда педагог обрисовывает дверь, а затем вместе с ним обрисовывают её пальчиками. Таким способом можно обрисовывать любые предметы в классе, используя при этом английскую речь и применяя компьютерные технологии, т.е. изображение на мониторе компьютера или на экране

интерактивной доски. Контуры букв ребёнок пальчиком обрисовывает на странице в пейсе, произносит звук, соответствующий названию изученного животного, затем глазками обрисовывает изучаемый звук. Глазками дети обводят и другие предметы в пейсах (рабочих тетрадях) [6, с. 15], которые они рисовали, раскрашивали, либо выполняли другие задания. На спинках своих соседей во время игр мы также пишем известные звуки. Звуки дети обрисовывают и в воздухе.

Во время проведения эксперимента по инклюзивному образованию мы используем разминки и физкультминутки. В качестве физкультминутки можно провести артикуляционную гимнастику или элементы фонетической зарядки. Обычно такие упражнения мы применяем в начале первого занятия.

В качестве физкультминутки можно провести гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику и различные забавные движения с другими частями тела:

Гимнастика для глаз

Look left, look right,
Look up, look down,
Look around.
Look at your nose,
Look at that rose.
Close your eyes,
Open, wink and smile.
Your eyes are happy again [3, с. 41].

Пальчиковая гимнастика

I have got ten fingers (hold up both hands, fingers spread),
And they all belong to me (point to self).
I can make them (do things).
Would you like to see?
I can shut them up tight (make fists).
I can put them together (place palms together).
I can make them all hide (put hands behind back).
I can make them jump high (hands over head).
I can make them jump low (touch floor).
I can fold them up quietly (fold hands in lap).
And hold them just so [3, с. 42].

Физкультминутка

Bend your head, Bend your knees.
Grew as tall as New Year trees.
On your knees slowly fall
Curl you self into the ball
Raise you head and jump up high
Wave your hand and say: “Good bye!” [1, с. 145].

Нужно отметить, что утренняя гимнастика в нашей группе тоже проводится на английском языке. В нашей программе используется комплекс утренней гимнастики для старшей группы, разработанный нашими педагогами и для подготовительной группы, предложенный В.И. Вронской в сборнике «105 занятий по английскому языку для дошкольников» [2].

Разучивание стихов, считалок, песен – тоже неотъемлемая часть нашей работы. Мы считаем, что стихи и считалочки, также как и песни, способствуют активизации лексического запаса детей, раскрепощают их поведение и общение, вносят в занятия разрядку и разнообразие, помогают запомнить фразы, способствуют правильному усвоению интонации и являются тренировочным упражнением в работе над произношением.

Разучивая песни, мы двигаемся, например, песенка-аналог песни на русском языке «Руку правую вперед»:

“Put your right hand in”
Put your right hand in,
Take your right hand out.
Put your right hand in
And shake it all about.
Do the hokey-cokey
And turn around.
That’s what it’s all about.
Oh, hokey-cokey-cokey,
That’s what it’s all about.
(Left hand, right foot, left foot, right ear, left ear, nose.) [4, с. 33].

Для любой фразы и любого выражения в стишке или песенке мы стараемся придумать движение. Разучивая звуки, мы играем и тоже используем движения. Если дети услышали изучаемый нами звук в начале слова во время проведения игры, то должны хлопнуть в ладоши. В игре более сложной, дети указывают движением руки, где этот звук находиться: в середине, в конце, вначале слова или его отсутствие. На запоминание цвета дети угадывают, карандаш какого цвета спрятан у учителя за спиной. В более сложной игре дети называют предметы, которые могут быть того или иного цвета. Учитель спрашивает на английском языке, что может быть красного (жёлтого, белого и т.д.) цвета. Дети отвечают сначала на русском языке, но по мере увеличения лексического запаса, дети называют предметы на английском языке. В другой игре на угадывания цвета учитель выбирает цвет в одежде кого-либо из детей и предлагает детям угадать, что это может быть. Дети должны внимательно посмотреть на одежду своих товарищей и отгадать этот предмет. Или дети, имея определённый цвет в одежде, выполняют различные движения, например: у кого есть синий цвет, попрыгайте на правой ножке. Все указания даются на английском языке. Детям легко и интересно играть в эти игры [5, с. 43]. Использование приёмов и методов, способствующих улучшению мелкой моторики, элементы двигательной активности и игровой деятельности положительно влияют на уровень развития детей.

Использование данных технологий, методов, приёмов и игровых ситуаций возможно при наличии компьютера или интерактивной доски в классе по обучению английскому языку. Во время проведения экспериментальной работы по инклюзивному образованию детей с нарушением зрения с использованием адаптивных компьютерных технологий были разработаны методы и приёмы по обучению английскому языку детей с нарушением зрения, применяя компьютер:

1. Демонстрация и использование предметных картинок по изучаемым звукам (35 основных звуков английского языка) на занятиях по английскому языку и во время индивидуальных занятий.
2. Демонстрация и закрепление цифр, геометрических фигур и цвета.
3. Просмотр дисков с заданиями на усвоение диалогической и монологической речи.
4. Прослушивание и заучивание песен, стихов, считалочек.
5. Использование игр. Все инструкции выполняются на английском языке. Например:

1) найди звук (цифру, геометрическую фигуру).
2) Назови картинку (цвет и т.п.).
3) Какое животное мы видим?

С помощью компьютера можно использовать игры на запоминание слов и выражений. Например: назови картинку (цифру, геометрическую фигуру), подбери картинку, геометрическую фигуру и т.п. Приведем фрагмент игры: «Какое животное лишнее?». Назовите его. Сначала нужно назвать всех животных. При усложненном варианте называется цвет животного, например: «This is an antelope. The antelope is brown» …

Следующая игра: «Подбери фигуры по цвету и форме» («Match the shapes»). What is the next shape? What color is the shape?». Или игра: «Продолжи цепочку»; ребёнок должен назвать фигуры и их цвет, продолжая цепочку.

Проводится работа по созданию комплекса игр и игровых ситуаций с применением компьютерных технологий по всем изучаемым звукам и по всем изучаемым темам, и по включению их в нашу программу по углубленному обучению английскому языку детей старшего дошкольного возраста.

В рамках опытно-экспериментальной работы по инклюзивному образованию в нашем детском саду проходили семинары по проблемным курсам 19 и 20 июня 2012 года, которые проводились на базе нашего центра развития ребёнка. В марте 2012 года проходили курсы: «Адаптивные компьютерные технологии», на которых наши педагоги тоже принимали участие.

Подведем некоторые итоги эксперимента. Пользуясь таблицами, можно сделать вывод, что уровень развития детей с нарушением зрения и здоровых детей постоянно растёт.

Таблица 2

Результаты тестирования детей с нарушением зрения подготовительной группы в марте 2014 г.

Уровень / Год	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего
осень 2012	3(33,33)	0 (0%)	6 (66,67)	0 (0%)
апрель 2013	3(33,33%)	3 (33,33%)	3 (33,33%)	0 (0%)
март 2014	4(33,33%)	6(50%)	2(16,16%)	0(0%)

Таблица 3

Результаты тестирования здоровых детей подготовительной группы в марте 2014 г.

Уровень / Год	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего
осень 2012	2(18,18)	2 (18,18)	7 (63,64)	0 (0%)
апрель 2013	2(18,18)	5 (45,45%)	4 (36,36%)	0 (0%)
март 2014	2(25%)	3(37,5%)	3(37,5%)	0(0%)

Высокий уровень развития (33,33% – у детей с нарушением зрения и 25% – у здоровых детей) и уровень развития выше среднего (50% – у детей с нарушением зрения и 37,5%- у здоровых детей) у детей с нарушением зрения выше, чем у здоровых детей. На основании этих данных можно прийти к выводу, что нарушения органов зрения не оказывают отрицательного влияния на умственное развитие ребёнка, и ребёнок способен развиваться успешно независимо от того, есть у него отклонения в зрении или нет.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы по инклюзивному образованию детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, можно сделать вывод, что обучение английскому языку детей с нарушением зрения не только положительно влияет на общий уровень развития личности ребёнка, его психические, физические и умственные способности, способствует совершенствованию знаний, умений и навыков в английском языке, но и является фактором социализации и социокультурной реабилитации детей с нарушением зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амамджян, Ш.Г. Играя, учись! Play and learn English. Английский язык в картинках для детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1986. – С. 224.

2. Вронская, И.В. 105 занятий по английскому языку для дошкольников. Пособие для воспитателей детского сада, учителей английского языка и родителей. – СПб.: Каро, 2006. – С. 368.

3. Горина, Е., Вишневецкая, Т., Горшенина, В. Английский на бегу // Обруч. Дошкольное и начальное образование. – 2009. – №5. – С. 41–43.

4. Доля, Г. Happy English. Счастливый английский. – СПб.: Химера, 2000. – С. 16–110.

5. Куликова, Н.В. Мы учим английский язык. Книга для учителя. – М., Росмэн, 1996. – С. 80.

6. Preschool with Ace and Christi. T.1. Accelerated Christian education. Inc. 1986.

Секция 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.И. Андросова,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье затронута проблема психолого-педагогической работы с гиперактивными детьми. Рассмотрены понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья», «синдром нарушения внимания с гиперактивностью» и представлены методические рекомендации для родителей и педагогов.

Ключевые слова: «дети с ограниченными возможностями здоровья», «синдром нарушения внимания с гиперактивностью», гиперактивные дети, психокоррекция.

Annotation. The article touched upon the problem of psycho-pedagogical work with hyperactive children. The concepts of “children with disabilities”, “attention deficit disorder with hyperactivity” and presented guidelines for parents and teachers.

Keywords: “Children with disabilities”, “attention deficit disorder with hyperactivity,” hyperactive children, psychological correction.

Детьми с ограниченными возможностями здоровья можно считать детей с нарушением психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании. По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушением речи (логопаты);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушением поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами.

Благодаря обучению, развитию и воспитанию ребёнка, одни дефекты могут полностью преодолеваться, другие лишь сглаживаться, компенсироваться. В зависимости от сложности и характера нарушения развития ребёнка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы психолого-педагогической коррекционной работы с ним.

Рассмотрим гиперактивных детей, которые относятся к категории детей с нарушением поведения и общения. Данное состояние было признано «минимальной мозговой дисфункцией» и занесено в Международную Классификацию Болезней под названием: «Синдром нарушения внимания с гиперактивностью» – СНВГ.

Причины возникновения данного нарушения некоторые ученые связывают с наличием у детей, так

называемых минимальных мозговых дисфункций, то есть врождённого неравномерного развития отдельных мозговых функций, а другие объясняют явление гиперактивности последствиями ранних органических поражений головного мозга, вызванных патологией беременности, осложнениями при родах, употреблением алкоголя, курением родителей и т.д.

Опишем внешние проявления синдрома гиперактивности – это суетливый ребёнок, который ни одного мгновения не может сидеть спокойно, постоянно вскакивает с места без разрешения, даже если это сопряжено с опасностью для жизни (кресло самолета в момент прохождения зоны турбулентности, при поездке в автотранспорте, на аттракционах и т.д.). В силу аномалии развития снижен порог реакции на опасность. В поведении такого ребёнка можем наблюдать то, что он может долго и бесцельно бегать, прыгать, ерзать, куда-нибудь карабкаться. Он часто выкрикивает ответ, не дослушав вопрос, спрашивает и, не дожидаясь ответа, действует. Такой ребёнок не знает, не понимает и не принимает понятие «очередь», порядок. Он вообще не способен сосредоточиться ни на чем, болтлив без меры, не соблюдает субординации, часто переходит от одного незавершенного действия к другому, чтобы точно так же его не завершить – тихо и спокойно играть не умеет. Для него характерно то, что он часто теряет вещи, причем не только свои, а также он не может предвидеть последствия своих поступков и не отвечает за них.

Данной категории детей в дальнейшем бывает трудно обучаться в школе. Они не могут сохранять усидчивость и работоспособность в течение урока. У них возникают трудности с обучением, так как из-за быстрой истощаемости, они не могут усвоить учебный материал в полном объеме. По той же причине эти дети нарушают дисциплину, быстро переходят в разряд «хулиганов». У мальчиков синдром гиперактивности диагностируется чаще, чем у девочек. Нередко таких детей под видом «необучаемых» педагоги готовят на ПМПК с клеймом неуправляемого и с задержкой психического развития, чтобы ребёнка убрали из класса на дублирование программы или вообще перевели в школу 7 вида либо обучали на дому, а это не что иное, как нарушение прав ребёнка на обучение в общеобразовательной школе. В нашей системе образования крепко сидит убеждение, что все те дети, которые не могут обучаться по единой программе должны быть изолированы от общеобразовательной школы, но в современных условиях инклюзивного образования мы наоборот должны стремиться не изолировать, а интегрировать в общество в целом, начиная с детства, конечно, учитывая тяжесть и специфику отклонения. Поэтому дети с синдромом гиперактивности в большинстве своем могут и должны обучаться в общеобразовательной школе, но решать проблемы этих детей необходимо предпринимая комплексный подход.

Существует возрастная динамика проявления гиперактивности: пик её приходится на старший дошкольный и младший школьный возраст. К подростковому возрасту гиперактивность у детей с синдромом дефицита внимания значительно уменьшается или исчезает. Однако нарушения внимания и импульсивность в большинстве случаев продолжают сохраняться вплоть до взрослого возраста. При этом возможно нарастание нарушений поведения, агрессивности, трудностей во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшение успеваемости.

Именно в школьные годы чаще всего обнаруживаются нарушения внимания в связи с повышением требований к данной функции в процессе обучения. При этом большинство таких детей имеют хороший общий уровень интеллектуального развития, о чём свидетельствуют результаты тестирования. Тем не менее, во время уроков им сложно справиться с предлагаемыми заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы. Такие дети очень скоро выключаются из процесса выполнения задания. Нередко из-за своей импульсивности и эмоциональности гиперактивные дети плохо адаптируются в коллективе, им сложно найти общий язык с одноклассниками.

При воспитании гиперактивного ребёнка родители (и другие близкие) должны избегать двух крайностей:

– с одной стороны, проявления чрезмерной жалости и вседозволенности;

– с другой – постановки завышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жестокостью и санкциями (наказаниями).

Частое изменение указаний и колебания настроений родителей оказывают на таких детей гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на других. Сопутствующие нарушения в поведении поддаются коррекции, но процесс улучшения состояний ребёнка занимает обычно длительное время и наступает не сразу.

Для эффективной диагностики и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности «традиционно» используется два основных подхода: медицинский и психологический. Психологический подход учитывает особенности самоорганизации поведения гиперактивных детей и проблемы общения со взрослыми и сверстниками, которые возникают из-за нарушения внимания и координации движения. Диагностика проводится по 3 параметрам:

- расстройство внимания и развития когнитивных функций (внимания, памяти, мышления), степень развития учебных навыков;
- двигательная расторможенность и импульсивность;
- проблемы развития эмоциональной сферы и общения.

После постановки диагноза родителям и педагогам следует разъяснить смысл предстоящей психокоррекционной работы. Родителям необходимо объяснить, что улучшение состояния ребёнка зависит не только от специальных занятий с психологом, но в значительной степени от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. Для этого существуют правила поведения и работы для родителей и педагогов с гиперактивными детьми.

Правила поведения родителей с гиперактивным ребёнком:

- поддерживать дома четкий распорядок дня;
- выслушивать то, что хочет сказать ребёнок (в противном случае он не услышит вас);
- автоматически одними и теми же словами повторять многократно свою просьбу (нейтральным тоном);
- отвлекать ребёнка в случае капризов: предложить на выбор другую возможную в данный момент деятельность; задать неожиданный вопрос; отреагировать неожиданным для ребёнка образом (пошутить, повторить его действия);
- не запрещать действие ребёнка в категоричной форме;
- не читать нотаций (ребёнок всё равно их не слышит);
- не приказывать, а просить (но не заискивать);
- не настаивать на том, чтобы ребёнок во что бы то ни стало, принес извинения.

Правила работы с гиперактивными детьми:

- работать с ребёнком в начале дня, а не вечером;
- уменьшить рабочую нагрузку ребёнка;
- делить работу на более короткие, но более частые периоды (использовать физкультминутки);
- снизить требования к аккуратности в начале работы, чтобы сформировать чувство успеха;
- договариваться с ребёнком о тех или иных действиях заранее;
- давать короткие, четкие и конкретные инструкции;
- использовать гибкую систему поощрений и наказаний;
- поощрять ребёнка сразу же, не откладывая на будущее;
- предоставлять ребёнку возможность выбора;
- оставаться спокойным.

Так как гиперактивность детей – это комплексная проблема, то родителей необходимо убедить в прохождении медицинского обследования и следовать рекомендациям врачей по поддержанию и восстановлению здоровья ребёнка, так как это основа коррекции детей с синдромом гиперактивности, а также научить родителей правильной стратегии поведения в воспитании.

Опираясь на практический опыт работы с детьми, имеющими синдром гиперактиваности и анализируя характерные особенности этих детей можно выделить основные этапы психолого-педагогического сопровождения:

1. Психологическая диагностика предусматривает изучение гиперактивного ребёнка, его личностных особенностей и индивидуальных характеристик, выявление причин, имеющихся у ребёнка, проблем для обеспечения ему персонифицированной помощи. Диагностика предполагает комплексное изучение ребёнка, формулировка психолого-педагогических проблем, выдвижение гипотез об имеющихся у ребёнка затруднениях, выбор методов исследования и диагностических методик (анкета для родителей «При-

знаки импульсивности», методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге, тест-опросник «Исследование подвижности нервной системы» Н.Н. Даниловой, А.Г. Шмелева, тест-опросник Спилбергера-Ханина, тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), тест изучения школьной тревожности Филлипса, опросник "Баса – Дарки", методика "Несуществующее животное", самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение (САН), опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова (детский вариант), модифицированная методика Пьеро – Рузера (исследование концентрации и устойчивости внимания), тест «Склонность демонстрировать неуправляемую эмоциональную возбудимость»), формулировку психолого-педагогического диагноза; разработку рекомендаций для организации социальной адаптации данной категории детей.

2. Психологическое просвещение предполагает повышение психологической компетентности педагогов и родителей обучающихся. Осуществляется в форме лекций, спецкурсов, бесед, круглых столов, творческих мастерских, психологических гостиных, тренингов и т.д. Из практического опыта работы с данной категории детей нужно выделить работу психолога с родителями, потому что от желания родителей помочь своему ребёнку многое зависит, так большую часть своего времени ребёнок проводит в семье. Необходимо, чтобы родитель стал союзником психолога и педагога, а не противником, который воспринимал бы рекомендации как нападки и вмешательство во внутренние дела семьи.

3. Психологическая профилактика и коррекция включает в себя систематическую и целенаправленную работу с гиперактивными детьми по трем основным направлениям: развитие дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля), формирование навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками, коррекция эмоционально-волевой сферы (агрессия, гнев, тревожность, импульсивность). Осуществляется данная работа в форме индивидуальных и групповых занятий и социально-психологических тренингов, психологических игр, упражнений, консультаций по личным затруднениям. Во время социальной адаптации детей с синдромам гиперактивности в социальной среде необходимо создать соответствующие условия, которые обеспечили бы занятость детей, способствовали бы формированию положительных качеств личности на основе использования различных форм активной деятельности и общения, через мониторинг психоэмоционального состояния детей, анкетирование, проведение тренингов, психологических игр, консультирование, собеседование, психологическое просвещение, разработка методических рекомендаций и т.д.

Реализуя психолого-педагогическое сопровождение мы предполагает достижение следующих результатов – это создание условий для успешной социальной адаптации всех участников образовательного процесса; выявление основных психологических трудностей детей с нарушением поведения и общения и причины их возникновения в развитии и обучений детей; создание структуры психолого-педагогического мониторинга; повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса путем психологического просвещения; оказание психологической поддержки и сопровождения детей с нарушением поведения и общения.

Опираясь на результаты исследований прошлых лет можно сделать вывод, что с каждым годом идёт увеличение количества гиперактивных детей. Коррекционная работа по проблеме гиперактивности должна представлять комплексный подход, так как только своевременная и комплексная работа по преодолению нежелательных проявлений гиперактивности помогает ребёнку успешно социализироваться в среде сверстников и в обществе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брязгунов, И.П., Касатикова, Е.В. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2001. – 96 с.

2. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003. –125 с.

Ю.В. Андросова, аспирант Института психологии,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

«УРОКИ ДОБРОТЫ» КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дается краткое описание целей, задач и основных результатов проведения «Уроков доброты» для учащихся школ. Для интеграции учащихся с инвалидностью в учебный коллектив и преодоления феномена социальной инвалидизации автор считает перспективным внедрение «Уроков доброты» во всех школах. В статье также рассмотрен опыт работы благотворительного фонда «Харыскхал» по внедрению таких уроков в школы г. Якутска.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная адаптация инвалидов, «уроки доброты», феномен социальной инвалидизации.

Annotation. The article gives a brief description of the goals, objectives and key results of the “Lessons of Kindness” for students. To integrate students with disabilities into the educational team and overcoming the phenomenon of social disability author considers promising implementation of “Lessons of Kindness” in all schools. The article also describes the experience of the charitable fund “Haryskhal” to implement these lessons in the school of Yakutsk.

Keywords: inclusive education, social adaptation of persons with disabilities, “the lessons of kindness” phenomenon of social disability.

Создание условий для полноценного образования детей с особыми образовательными потребностями, т.е. введение инклюзивного образования, выделено в один из приоритетов социальной политики государства. В основе практики инклюзивной формы обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, удовлетворение особых потребностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Повсеместные разговоры об инклюзии подняли очень болезненный для российского общества вопрос – его отношение к проблемам людей с инвалидностью. В советское время, люди с ограниченными возможностями воспринимались только с медицинской точки зрения – их нужно было лечить. Хотя большинство заболеваний неизлечимы, и поэтому необходимо уделять пристальное внимание другой задаче – социальной адаптации инвалидов в обществе.

В современном обществе на смену **традиционной («медицинской») модели**, определяющей инвалидность как нарушение здоровья, приходит **социальная модель понимания инвалидности**, которая утверждает:

- причина инвалидности – это не само заболевание, как таковое;

- причина инвалидности – это барьеры вокруг человека (существующие в обществе физические, организационные и «отношенческие» барьеры воздвигнуты на стереотипах и предрассудках).

Социальный подход предполагает, что обеспечение права учащихся с особыми образовательными потребностями на полноценное образование требует изменений в самой системе образования, и эта общая система образования должна стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения **всех** детей без дискриминации и пренебрежения.

При принятии социальной модели признаётся, что **ограниченные возможности инвалидов – это результат отношения общества к их особым потребностям, а не внутреннее, присущее именно этим людям свойство или «болезнь».**

Соответственно, интеграция людей с инвалидностью в общество не должна проводится по «диагностическому» признаку, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении инвалидности и предоставить людям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах общественной активности.

Таким образом, как убеждены эксперты и родители детей с инвалидностью, для того чтобы вводить в России инклюзивное образование, необходимо сперва подготовить «почву» – нужна массовая социальная реклама, рассказывающая о людях с ограниченными возможностями (всех категорий); на государственном уровне следует создать полноценное сопровождение людей с инвалидностью от самого рождения.

Одним из действенных методов по подготовке участников образовательного процесса к инклюзивному образованию является проведение школьных уроков по пониманию инвалидности, которые называются «Уроки доброты».

Вполне возможно, что учащиеся общеобразовательных школ никогда не встречались с человеком с инвалидностью. Именно поэтому люди с инвалидностью могут вызывать страх или даже отторжение у школьников. Однако эти чувства возникают у ребёнка только потому, что он ничего не знает о людях с инвалидностью. Для изменения этой ситуации детям нужно предоставить возможность познакомиться с этими людьми, и предложить им представить себя на их месте.

Именно эти принципы лежат в основе «Уроков доброты». Задача этих занятий – сформировать у школьников толерантное отношение к людям с инвалидностью без страха и снисходительности. Дети через несколько лет станут членами общества, поэтому важно, чтобы они с ранних лет научились жить рядом людьми, имеющими отличные от них потребности, принимать и понимать их.

В рамках сотрудничества Благотворительного фонда «Харысхал» с Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» в ряде школ г. Якутска проведены «Уроки доброты», направленные на формирование установок и норм толерантного поведения у участников образовательного процесса.

Основная цель «Уроков доброты» – улучшить отношение детей к людям с инвалидностью, показать, что инвалидность не является основанием для отторжения человека, что он такой же человек, как и все остальные, и должен иметь равные права и возможности.

Задачи «Уроков доброты»:

– рассказать об особенностях людей с инвалидностью и о том, какие приспособления и условия позволяют им вести самостоятельную жизнь;

– рассказать о жизни людей с инвалидностью, об их правах и возможностях, о том, как и где они могут учиться, где и кем могут работать, какими видами спорта и творчества могут заниматься;

– рассказать о совместном обучении в обычной школе детей с инвалидностью и без инвалидности, то есть о доступной школе для всех.

Занятия по пониманию инвалидности заметно отличаются от обычных школьных уроков. На «Уроках доброты» используются интерактивные методы обучения: ролевые игры, опросы, обсуждения, просмотры фильмов, конкурсы. Активное включение в игры и обсуждения дает ребятам возможность прочувствовать на себе разные ситуации, в которых может оказаться человек с инвалидностью, и самостоятельно сделать выводы, а также поделиться с другими своими мыслями. В ходе занятий используется наглядный материал: документальные и игровые фильмы, азбука Брайля, фотографии и т.д., который позволяет детям лучше запомнить и усвоить новые понятия или приспособления. «Уроки доброты» проводятся для школьников всех возрастов – от 7 до 17 лет. И хотя тематика занятий одинакова, но в зависимости от возраста ребят по-разному подается этот материал и по-разному строится работа с ними. В целом, на этих занятиях говорится о существующих физических, социальных и психологические барьерах, которые мешают людям с инвалидностью быть полностью включёнными в наше общество.

Занятия со школьниками по пониманию инвалидности построены так, чтобы дать детям новую информацию о людях с инвалидностью и предоставить учащимся возможность самостоятельно сделать выводы, способствующие развитию толерантного отношения к людям с инвалидностью и, в частности, к своим сверстникам с инвалидностью.

Проведение таких занятий – это необходимый шаг к развитию совместного образования и созданию общества, которое на равноправных началах принимает всех, независимо от наличия инвалидности.

На «Уроках доброты» рассматриваются следующие темы:

• стереотипы по отношению к людям с инвалидностью;

• различные подходы к пониманию инвалидности (традиционный и современный);

• реализация прав и возможностей людей с инвалидностью;
• где и как учатся, работают, проводят досуг люди с инвалидностью;
• доступность архитектурной среды для всех, в том числе для людей с инвалидностью;
• специфика форм обмена информацией и межличностного общения;
• терминология и этикет в общении с людьми с инвалидностью;
• инклюзивное образование как совместное обучение разных детей в одном классе в обычной школе по месту жительства.

Основные методы работы с классом:
• мини-лекция;
• игровые упражнения;
• ролевые игры;
• фокусированная дискуссия;
• мозговой штурм;
• просмотр и обсуждение видеофильмов;
• совместная работа в малых группах;
• индивидуальная работа (выполнение домашнего задания).

Опыт проведения «Уроков доброты» в школах г. Якутска показал нам, что такие встречи помогают школьникам преодолеть предрассудки об инвалидах. Дети в конце уроков признаются, что поменяли своё отношение к людям с инвалидностью. Так, они понимают для себя, что общаться с ними нужно наравне, без чувства жалости.

«Уроки доброты» позволяют детям не только получить новую информацию о людях с инвалидностью и расширить свой кругозор. Изменения касаются и внутреннего мира ребят, их ценностных установок, и об этом можно судить по изменению их поведения. Педагоги замечают, как меняются их ученики: они становятся более терпимыми и готовы принимать людей, которые отличаются от них в силу инвалидности.

Меняется и сама атмосфера в школе, особенно, если после проведения таких занятий в неё приходят учиться дети с инвалидностью. Эти занятия оказывают благотворное влияние и на тех, кто их проводит. Ведущие с инвалидностью, которые в ходе уроков получают мощную обратную связь от детей, становятся более уверенными в своих силах, повышается их самооценка, они приобретают навыки публичного выступления, раскрываются их творческие способности.

Таким образом, «Уроки доброты» могут стать одним из основных средств популяризации инклюзивного образования и подготовки общества к принятию и пониманию людей с инвалидностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов. – М., 2012.
2. http://perspektiva-inva.ru

Т.П. Аргунова, к.п.н., директор,
«Школа третьего возраста» ГБУ РС (Я)
«Комплексного центра социального обслуживания населения г. Якутска»

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ

Аннотация. Раскрывается актуальная проблема обеспечения педагогических условий интеграции детей с ограниченными возможностями в социум при комплексном сопровождении. Определяется необходимость совершенствования форм, методов социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов. Представленный практический опыт будет интересен специалистам, работающим в системе общего и специального образования, а также родителям, детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социальная адаптация, интеграция в социум, социально-педагогическое, медико-психологическое сопровождение.

Annotation. There is actual problem of social-pedagogical integration of disabled children in society complex accompaniments.

There are need some perfect forms of social-pedagogical rehabilitation method to disabled children. This practical experience will be interesting to specialties, who are working in system of special education, parents of narrow-minded opportunities children.

Key words: social adaptation, integration in society, social-pedagogical medical-psycological accompaniment.

В последнее время получило широкое распространение понятие о сопровождении как о различных технологиях оказания специализированной помощи ребёнку в трудных жизненных ситуациях [1,2,3,4]. Рассматривается как технология взаимодействия между специалистами образования и специализированных служб с образовательной средой в целом.

Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова [5] различают понятия: процесс сопровождения; метод сопровождения; служба сопровождения. Они подчеркивают, что «исходя из того, что между методом сопровождения и процессом существует определённая связь, под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения».

Реализация интеграционного процесса в рамках опытно-экспериментальной работы происходила на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения в школах и в дошкольных учреждениях села Майя Мегино-Кангаласского района республики Саха (Якутия). Особенностью нашего исследования является то, что в нем приняли участие дети-инвалиды с 0 до 18 лет с различными диагнозами и их родители, дети с отклонениями в развитии, дети с ослабленным здоровьем, здоровые дети из 25 наслегов района, педагоги, медицинские, социальные работники. В качестве социального партнера привлечены семьи детей-инвалидов, межведомственные, государственные структуры, общественные организации района. В данном исследовании в целях создания эффективных условий интеграции детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации основным методом является комплексное сопровождение. Идея создания сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, т.е с инклюзивным образованием. А именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом интеграции и благополучия.

Субъектами интеграционного процесса являются в первую очередь дети-инвалиды, которые должны быть подготовлены к интеграции.

На этапе констатирующего эксперимента исследование было направлено на выявление исходного уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов в социум и на разработку индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации ребёнка-инвалида. На основе проведенного исследования мы определили уровни критериев сформированности навыков интеграции экспериментальной группы из детей-инвалидов, посещающих ДОУ, школы, Центр (деятельностный – 18%, коммуникативный – 16%, эмоциональный – 12%) и контрольной группы из детей-инвалидов, воспитывающихся и обучающихся в домашних условиях (деятельностный – 16%, коммуникативный – 14%, эмоциональный – 12.

Под деятельностным критерием понимаются операциональные характеристики деятельности, т.е. работоспособность и темп деятельности и то, как они влияют на поведение ребёнка в целом. К этому критерию мы также отнесли общее моторное развитие, т.е. произвольную двигательную активность, ловкость, гармоничность движений, темповые характеристики, от которых во многом зависят операциональные характеристики деятельности.

Коммуникативный критерий обусловливает целенаправленность поведения (регуляторная зрелость), это есть произвольная регуляция деятельности ребёнка, которая во многом определяет коммуникативную активность и адекватность, сформированность коммуникативных навыков ребёнка при взаимодействии со взрослыми и детьми (межличностное общение).

В эмоциональный критерий вошли такие показатели, как аффективные и эмоциональные особенности ребёнка (преобладающий эмоциональный фон, т.е. фон настроения, эмоциональная лабильность и

т.д.), речевое развитие (речевая активность, объем словарного запаса, развернутость речевых высказываний, интонационные особенности), так как развитие второго во многом определяет развитие первого, а также мы включили в этот критерий самооценку и уровень притязаний детей-инвалидов.

Анализ практической работы показал, что диапазон адаптивных возможностей детей-инвалидов, по сравнению с другими детьми, не имеющими проблем в развитии, значительно уже. Уровень навыков интеграции у детей-инвалидов дошкольного и школьного возраста, воспитывающихся и обучающихся в домашних условиях, низок по сравнению с детьми, обучающимися в образовательных учреждениях.

Для прогноза дальнейшего развития личности ребёнка и разработки индивидуальной программы сопровождения проводилось изучение развития личности и возможностей социальной реабилитации.

В индивидуальной программе комплексного сопровождения отмечаются особенности развития ребёнка, делаются выводы и рекомендации. Реализация изложенных в программе подходов и методов комплексных воздействий на детей-инвалидов направлена на оптимизацию их личностного роста, способствует совершенствованию социально-психологической адаптации таких детей в социальной среде.

Таким образом, по сравнению со здоровыми детьми, дети-инвалиды нуждаются в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении.

Формирующий этап эксперимента заключался в разработке и апробации основных направлений и содержания социально-педагогического сопровождения, имеющихся в составленной автором программе «Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов в сельском социуме РС (Я)».

В процессе исследования выбраны следующие направления комплексного сопровождения (рис.1):

1. Социально-педагогическое, включающее социальную адаптацию, педагогическую интеграцию, социальную защиту.

2. Медико-психологическое: логопедическое, психологическое, медико-оздоровительное сопровождение.

3. Сопровождение средствами досуговой деятельности: культурная интеграция, культурное воспитание, организация досуга.



Рис .1. Организация комплексного сопровождения Центра психолого-медико-социального сопровождения с. Майя

Результат комплексного сопровождения – это способность ребёнка-инвалида выполнять социальные функции, свойственные здоровым сверстникам. Под социальными функциями или социальными умениями понимаются игровая, трудовая деятельность, обучение, способность к чтению, письму, коммуникативная способность и.т.д.

Таким образом, в ходе экспериментальной деятельности были определены и апробированы основные направления и содержание комплексного сопровождения детей-инвалидов при интеграции в социум.

Социально-педагогическое сопровождение:

Социальная адаптация
- Адаптация, социализация детей с раннего возраста на дому (1–3 г. домашний патронаж)
- Включение родителей в процесс адаптации и интеграции ребёнка в общество
- Профориентационная работа

Педагогическая интеграция
- Подготовка к обучению в школе
- Разработка индивидуальных дифференцированных программ и технологий обучения и развития ребёнка
- Индивидуальные, трупповые коррекционно-развивающие занятия
- Обучение родителей по программам индивидуального сопровождения

Социальная защита
- Сбор статистических и аналитических данных
- Помощь в установлении инвалидности
- Помощь в устройстве в коррекционные школы
- Проведение благотворительных акций, телемарафонов
- Помощь в приобретении санаторно-курортных путевок



Социальная адаптация: Социальная адаптация детей-инвалидов раннего возраста организована через социально-педагогический, медико-психологический патронаж на дому работниками Центра, совместно с медицинскими работниками, после установления ребёнка на инвалидность.

Домашний патронаж – это раннее домашнее сопровождение семьи и ребёнка-инвалида с целью оказания психолого-педагогической, медико-социальной помощи, а также организации ранней коррекции развития ребёнка при тесном взаимодействии с врачами. Это наиболее оптимальная форма сопровождения семьи, обеспечивающая помощь и поддержку родителям, усиление педагогической роли семьи в воспитании своего ребёнка. В ходе домашнего сопровождения были поставлены задачи:

1. Медико-педагогическое сопровождение ребёнка-инвалида (коррекция отклонений развития, выработка самостоятельности, обучения навыкам взаимодействия, адаптация ребёнка к социальной и образовательной среде;

2. Социально-педагогическая и психологическая помощь семье (помощь родителям в принятии и понимании нарушения в развитии ребёнка, посредничество между семьей и социальными структурами, включение родителей в коррекционно-развивающий процесс, помощь в устройстве в образовательные учреждения);

3. Привлечение социума к решению проблемы семьи, имеющей ребёнка инвалида.

Была организована группа раннего вмешательства, куда включаются дети после установления на инвалидность. Задача социального педагога состояла в том, чтобы адаптировать родителей к ситуации, когда ребёнок-инвалид, рождение ребёнка с ограниченными возможностями приводит к стрессу подавляющее число родителей. Поэтому, в первые годы жизни ребёнка, родители также нуждаются в помощи, как и их дети. Организуется помощь ребёнку, его родителям в решении сложных проблем, связанных с диагностированием, уходом, восстановительным лечением, специальным обучением и воспитанием, адаптацией и интеграцией. Коррекционные занятия организуются, исходя из диагноза и индивидуальных возможностей детей, направлены на восстановление нарушенных функций, на приобретение культурно-гигиенических навыков, игры, общения. Проводятся массаж, лечебная гимнастика, советы родителям и обучение их практическим навыкам оздоровления и общения.

Организация социальной адаптации детей-инвалидов посредством раннего домашнего сопровождения показывает:

- более эффективно контакты с другими детьми налаживаются в раннем возрасте, переживания в связи с его особенностями ещё недостаточно глубокие, дети, получившие необходимую помощь с раннего возраста, легче проходят адаптацию при поступлении в доу, школу. Они более коммуникабельны, активны, общительны, легко входят в детский коллектив, адаптация проходит менее болезненно и быстрее, здоровые дети приучаются воспринимать его таким, какой он есть;

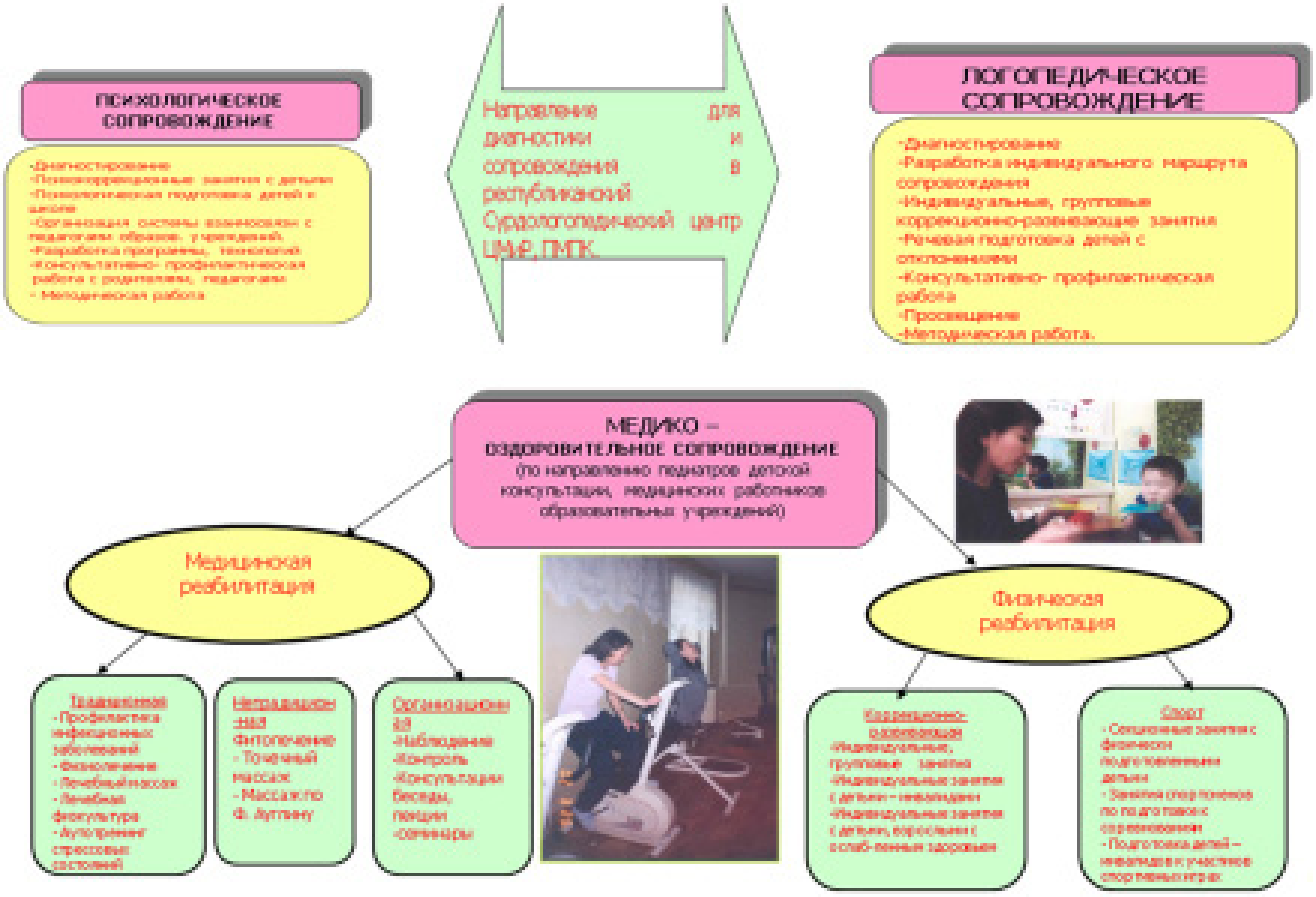
- раннее выявление и комплексное сопровождение ребёнка с первых месяцев помогает предупредить появление дальнейших отклонений в развитии ребёнка, скоррегировать уже имеющиеся, помочь в развитии как личности и социальной адаптации и интеграции в социум.

Педагогическая интеграция: Были поставлены задачи: предоставление специализированной помощи детям-инвалидам для обеспечения равных возможностей обучения и развития; организация развивающей среды для совместного пребывания детей-инвалидов со здоровыми сверстниками. В Центре организована дошкольная группа, для совместного пребывания детей-инвалидов со здоровыми сверстниками, где приучаются умениям и навыкам взаимодействия, общения, приучаются жить в обществе.

Содержание социально-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста направлено на обеспечение общего разностороннего развития, приобщения ко всему, что доступно для овладения сверстниками. Коррекционно-воспитательная работа организуется в процессе основных видов детской деятельности и ведётся по следующим направлениям: физическое воспитание; оздоровление организма; развитие навыков самообслуживания; обучение через игровую деятельность, развитие общения и речи, математических навыков; формирование изобразительной и конструктивной деятельности; ознакомление с окружающим; музыкальное воспитание. Создание условий воспитания и обучения детям-инвалидам, адекватных специфике заболевания, степени подготовленности к обучению, с учётом индивидуально-личностного подхода является подготовительным этапом интеграции детей-инвалидов в образовательную среду.

Социальная защита: Содержанием работы является организация правовой, педагогической, финансовой материальной, медицинской помощи детям-инвалидам и их семьям с привлечением социальных партнеров, общественности. В сельской местности много случаев позднего обращения к специалистам по поводу нарушения развития ребёнка и социальные педагоги являются посредниками между семьей и образовательными, медицинскими и социальными ведомствами представляя, интерес ребёнка-инвалида и его семьи в этих органах и проводят работу по подготовке общества к принятию детей инвалидов.

Медико-психологическое сопровождение: медико-психологическое сопровождение организуется с целью педагогической, медицинской реабилитации детей-инвалидов.



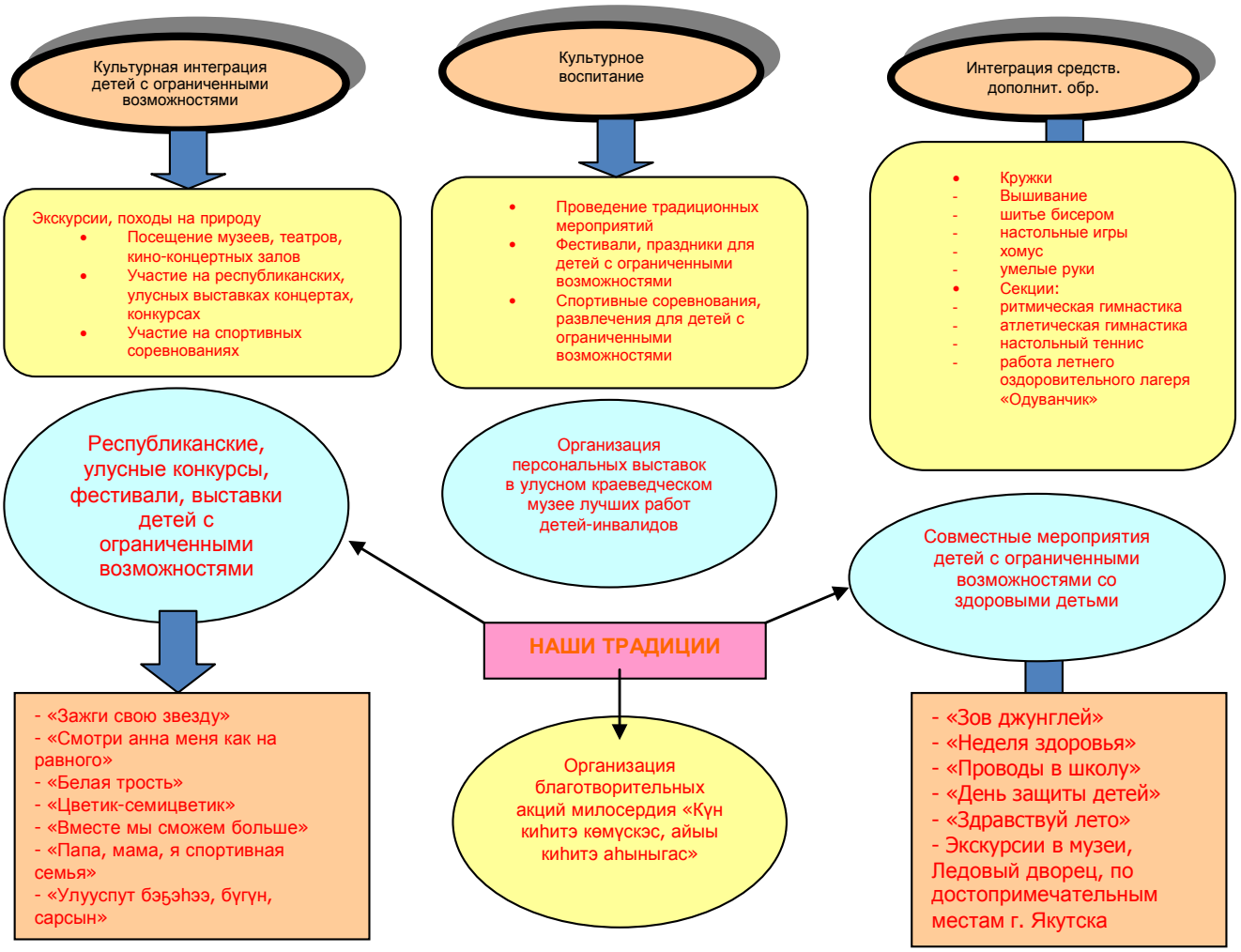
Логопедическое сопровождение: Задачами этой работы являются коррекция речевых нарушений, развитие грамматически правильной связной речи, формирование речевых навыков общения. Содержание работы направлено на диагностирование, разработку индивидуального маршрута сопровождения, индивидуальные, групповые коррекционно-развивающие занятия, речевую подготовку детей-инвалидов, на консультативно-профилактическую, методическую, просветительскую деятельность. Психологическое сопровождение: Были поставлены задачи: разработать адекватные нарушениям развития детей-инвалидов коррекционные мероприятия для формирования навыков интеграции в социум.

Медико-оздоровительное сопровождение состоит из двух направлений; первое – медицинская реабилитация, второе – физическая реабилитация.

Задачами были восстановление и оздоровление методами педагогической реабилитации в процессе сопровождения в образовательном учреждении; взаимодействие с семьей и медицинскими структурами при медицинской реабилитации детей-инвалидов, при профилактической работе по предупреждению инвалидности. В ходе эксперимента по направлениям педиатра детской консультации, медицинских сестер доу, школ дети-инвалиды посещают занятия логопеда, психолога, тренажерный зал «Кеттлер», получают курс массажа, лечебной физкультуры, физио-фито лечение.

Физическая реабилитация включает коррекционно-развивающие занятия с детьми инвалидами и занятие спортом.

Были поставлены задачи: физическая реабилитация детей-инвалидов с привлечением педагогов образовательных учреждений; создание условий интеграции детей-инвалидов посредством включения их в спортивные занятия. Для реализации этих задач организуются индивидуальные, групповые коррекционно-развивающие занятия, совместные секционные занятия со здоровыми сверстниками.



Сопровождение посредством досуговой деятельности

Задачей сопровождения является культурная интеграция, культурное воспитание детей через досуговую деятельность. Правильный выбор досуговой сферы играет большую роль и используется как средство и метод коррекционно-реабилитационной работы по восстановлению нарушенных функций организма и для интеграции детей-инвалидов с социальным окружением. Участие ребёнка-инвалида в выставках, концертах, конкурсах, праздниках, развлечениях, соревнованиях совместно со здоровыми детьми воспитывает веру в свои возможности, умение взаимодействовать со сверстниками, здоровые дети приучаются смотреть на таких детей как на равных, быть более терпимыми, снисходительными.

По завершению формирующего эксперимента для проверки эффективности исследовательской программы нами были проведены контрольные срезы, целью которых явилось определение уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов в социум. Результатом формирующего эксперимента стал определённый рост уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов при комплексном сопровождении: дети-инвалиды из экспериментальной группы – деятельностный от 18% до 30%, коммуникативный – от 16% до 26%, эмоциональный – от 12% до 24%. Показатели детей-инвалидов контрольной группы – деятельностный – от 16% до 23%, коммуникативный – от 14% до 20%, эмоциональный – от 12% до 19%. Задача развития навыков интеграции решался развитием необходимых личностных качеств, посредством повышения личностного статуса ребёнка, формирования адекватной самооценки, адекватного отношения к своему дефекту, перцептивным и интеллектуальным возможностям.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа доказала, что в результате комплексного сопровождения у ребёнка-инвалида происходит изменение в восприятии своего собственного «Я» и окружающей действительности. Он учится быть равным со здоровыми сверстниками, что способствует успешной

реализации жизненных планов и интеграции в социум. Эффективность интеграции детей-инвалидов в социум обеспечивается организацией комплексного сопровождения.

В результате исследования мы пришли к такому выводу:

1. В современных условиях развития общества наметились пути интегрированного обучения, воспитания, развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством социально-педагогической реабилитации. Интеграцию мы понимаем как процесс включения ребёнка-инвалида в многогранное взаимодействие с факторами социального окружения и субъектами социальной деятельности.

2. Социально-педагогическая реабилитация обеспечивает детям-инвалидам восстановление психического, физического, нравственного здоровья и социального статуса и способствует интеграции в социум при комплексном сопровождении. Сопровождение как метод социально-педагогической реабилитации оказывает помощь и поддержку ребёнку-инвалиду в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора.

3. Совокупность разработанных социально-педагогических условий интеграции детей-инвалидов: гуманизация окружающей среды, готовность общества к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями; включение ребёнка с раннего возраста в социально-реабилитационный процесс и разработка индивидуальной программы сопровождения; обеспечение развивающей среды для совместного пребывания со здоровыми сверстниками становится возможным при социальном партнерстве семьи, общественности, межведомственных и государственных структур.

4. Разработанные нами научно-методические рекомендации по интеграции детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации, включающие индивидуальные программы и методы комплексного сопровождения и осуществления социального партнерства, могут быть использованы специалистами образовательных учреждений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб., 1998. – С. 4-6.

2. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 9–14.

3. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение при интегрированном обучении детей с проблемами в развитии // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб., 1998. – С. 11-14.

4. Шипицына, Л.М. Социальная и педагогическая интеграция: проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – 2001.– Ч. 1. – С. 15–19. – 225 с.

5. Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка / Под ред. Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной. – СПб., 1998.

6. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

7. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

8. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка: Пособие для учителя дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

9. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – №1.

В.В. Барко,
Национальный педагогический университет
им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

НАУЧНЫЕ ИДЕИ И.С. МОРГУЛИСА О РОЛИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛ ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрываются научно-педагогические подходы к организации и осуществлению системы коррекционно-воспитательной работы в школах слепых, обоснованные выдающимся украинским тифлопедагогом И.С. Моргулисом. Предложенная учёным педагогическая система основывается на реализации компенсаторных возможностей психики слепого ребёнка, при этом особый акцент делается на совершенствовании методов и средств трудового обучения и воспитания как чрезвычайно важного направления коррекционной работы. И.С. Моргулис убедительно показал, что учебно-познавательная деятельность слепых детей как способ отношения к внешнему миру является наиболее значимой сферой психики, на основе чего им сделан важный вывод относительно того, что нормализация психики слепых детей зависит от уровня развития учебно-познавательной деятельности. Исследования И.С. Моргулиса свидетельствуют о том, что благодаря трудовому обучению познавательные действия незрячих детей постепенно приобретают планомерный характер, они способствует успешному формированию образов предметов труда и усилению их регулирующего влияния на практическую деятельность.

Ключевые слова: трудовое обучение и воспитание, коррекционная работа, слепые и слабовидящие дети.

Annotation. The article is devoted to consideration of scientifically-pedagogical approaches to organization of the system of correctional work in schools for blind children, worked out by prominent Ukrainian pedagogue I.S. Morgulis. It is shown that the pedagogical system is based on realization of scray possibilities of psyche of blind children, the special accent is made on the improvement of methods and facilities of career and labour education as extraordinarily important way of correctional work with blind children. Numerous results of experimental labour studies of blind and visualy impaired children, carried out in accordance with principles of correctional process, worked out by I.S. Morgulis, showed convincingly, that labour activity of blind schoolboys provided the substantial increase of level of educational-cognitive actions of blind children. I.S. Morgulis showed convincingly, that educational-cognitive activity of blind children is the most meaningful sphere of psyche, on the basis of what an important conclusion is done: normalization of psyche of blind children depends on the level of development of educational-cognitive activity, and also from the specially organized pedagogical terms. Researches of I.S. Morgulis also testify that due to labour education the cognitive actions of blind children gradually acquire systematic and polysensative character which assists the forming of characters of the articles of labour and strengthening of them regulative influence on practical activity.

Keywords: career and labour education, correctional work, blind children and children with visual deficiency.

Выдающийся украинский тифлопедагог – доктор педагогических наук, профессор Илья Семёнович Моргулис (1928–2011) – в своих научных трудах обосновал и разработал систему коррекционно-воспитательной работы в школах слепых, основывающуюся на реализации компенсаторных возможностей психики ребёнка. При этом учёный убедительно показал, что чрезвычайно важной задачей коррекционной работы со слепыми и слабовидящими детьми является совершенствование подходов к организации их трудового обучения и воспитания [1–9]. Идеи И.С. Моргулиса весьма актуальны для сегодняшней школы в условиях широкого внедрения принципов инклюзивного образования, однако сегодня отсутствуют научные исследования и публикации, посвящённые анализу и обобщению педагогических взглядов выдающегося украинского дефектолога.

Илья Семёнович стал первым в Украине доктором наук в области коррекционной педагогики, в 1974 году он создал в Киеве первую лабораторию тифлопедагогики, которую возглавлял на протяжении

17 лет. Сотрудниками лаборатории в разные годы были Т.А. Гроза, С.А. Покутнева, Т.П. Свиридюк, Е.П. Синева, Н.С. Царик, И.П. Чигринова и другие исследователи, которые за время её существования издали десятки учебников, научно-методических и практических пособий, опубликовали сотни научных статей, которыми широко пользовались педагоги специальных школ, преподаватели и студенты педагогических учебных заведений, учёные и аспиранты нашей страны.

Начало 50-х годов прошлого столетия охарактеризовалось появлением в отечественной тифлопедагогике теоретической концепции о развёртывании дифференцированной системы специального воспитания и обучения детей с нарушениями зрения, которая основывалась на исследованиях многих отечественных учёных. В этот период значительно активизировалась поисковая и научно-исследовательская работа в области тифлопедагогики и тифлопсихологии; разрабатывались новые организационные принципы функционирования и структура учебных заведений для слепых и слабовидящих детей, создавались новые учебные планы и программы.

Изучение практики работы школы слепых, проведённое учёным в 50-х и 60-х годах XX века, позволило выделить наряду с позитивным опытом, некоторые типичные недостатки. При этом внимание исследователя обращалось на те аспекты опыта, которые определяют компенсаторно-коррекционную направленность обучения в школе слепых. Глубокий анализ педагогической теории и практики тех лет позволил И.С. Моргулису установить, что многие методические просчёты тифлопедагогов объяснялись неправильной постановкой акцентов на целях обучения слепых детей. Например, некоторые педагоги считали главной задачей вооружение учащихся знаниями, формирование у них конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира. «Нетрудно заметить – писал Илья Семёнович – что постановка такой задачи, невзирая на её, в принципе, правильность, ориентирует учителя на конечные результаты учебного процесса и упускает пути и средства их достижения» [2, с. 30]. Уже тогда учёный пришёл к выводу о том, что основной целью школы должно быть обучение детей умению учиться, самостоятельно приобретать знания [3, 4].

И.С. Моргулис был убеждён в том, что, исходя из требований современной жизни, школа призвана обеспечить подготовку учащихся к активной деятельности в условиях разных сфер общественного бытия, которые динамически развиваются, формировать у них способности к усвоению новой информации и продуктивного применения полученного образования в практической общественно полезной деятельности. «Для слепых детей, – писал И.С. Моргулис – развитие которых происходит в условиях сенсорной недостаточности, эта задача приобретает особое значение в силу того, что только в школе может быть обеспечено специальное руководство развитием их учебно-познавательных действий, формирование и совершенствование способов и приёмов познавательной и практической деятельности» [5, с. 42]. По его мнению, в школе слепых развитие у учащихся познавательных действий должно стать ведущей целью специального обучения; по мнению учёного, существенно повышается значимость начального этапа обучения слепых детей как средства и условия ранней компенсации и коррекции дефектов, обусловленных зрительной недостаточностью; профилактики вторичных отклонений в психофизическом развитии [6].

Осуществлённый педагогом анализ практики работы школы 50-х – 60-х годов XX века показал, что ориентирование учителя лишь на конечную цель обучения предопределяет существенные просчёты в содержании педагогического руководства учебным процессом; в соответствии с концепцией, сложившейся в педагогической психологии и педагогике, объект деятельности рассматривался как важнейший фактор структуризации учебно-познавательных действий учащихся [7]. Анализ педагогической практики позволил учёному установить, что в учебном процессе не в полной мере обеспечивается достаточная стимуляция полисенсорного восприятия, преимущественно используются методы жёсткой регламентации учебно-познавательных действий. Такая жёсткая регламентация возводит руководство к своеобразной диктовке инструкции, которая не содействует развитию у учащихся самостоятельности [6, 7].

Илья Семёнович исходил из того, что особенности психического развития и познавательной деятельности слепых детей определённым образом видоизменяют пути реализации содержания образования и вносят дополнительные специфические задачи в общие целевые установки системы специального обучения. Это касается формирования у слепых детей компенсаторных процессов и коррекции отклоне-

ний в развитии. Таким образом, Илья Семёнович уже в начале 60-х годов пришёл к выводу о том, что специально организованное обучение, базирующееся на общеобразовательной основе и учитывающее психофизические особенности учащихся, позволяет в комплексе решать задачи всестороннего развития слепых детей. «В процессе обучения, по мере овладения знаниями и практическими умениями, учащиеся овладевают более совершенными способами познавательной деятельности, которые позволяют им воспринимать предметы и явления во взаимосвязи и взаимодействии, причинной обусловленности, в движении и развитии, значительно расширяющими познавательные возможности слепых и облегчает их ориентировку в окружающем мире», – подчеркивал И.С. Моргулис [8, с. 27].

Акцентируя внимание на вопросах направленности компенсаторно-коррекционных действий, И.С. Моргулис также исходил из того факта, что в обучении слепых детей нередко имеет место односторонний подход к определению предмета влияния. Это проявляется в подавляющем ориентировании методик обучения на прямое воздействие на дефект, то есть на заполнение пробелов в развитии учеников, обусловленных зрительной недостаточностью. В связи с этим в коррекционно-воспитательном процессе учёный отмечал чрезмерную децентрализацию педагогических средств воздействия на решение многих частных и несущественных задач, не имеющих решающего значения для формирования у учащихся способов компенсации слепоты. Такой подход, по мнению Ильи Семёновича, смещает акцент с ведущей роли обучения на приспособление к дефекту, что противоречит важнейшей методологической позиции советской дефектологии.

Не случайно именно труду учёный отводил ведущую роль в развитии учебно-познавательной деятельности слепых детей и формировании их личности в целом.

Значение трудового обучения и воспитания, по мнению учёного, определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, ребёнок с патологией зрения, как правило, занимает в семье особое положение. Зрительная недостаточность и часто общая соматическая слабость, необходимость лечения создают вокруг него атмосферу исключительности, и, как следствие, – чрезмерной опеки. Такое отношение формирует у ребёнка потребительские склонности, разочарование в своих силах и возможностях, беспомощность в самообслуживании, практическую неумелость.

Во-вторых, дети с патологией зрения в будущем могут рассчитывать на получение профессий интеллектуального характера. Однако многие слепые и слабовидящие также связывают свою судьбу с производством. Эта жизненная перспектива ставит перед учебными заведениями специальную задачу: максимально развивать у детей практические умения и навыки, формировать любовь к ручному труду. Важным является комплексный подход к трудовому воспитанию. Сущность его заключается в том, чтобы обеспечить решение в трудовой деятельности взаимоувязанных задач трудового и сенсорного воспитания. Это достигается путем подбора трудовых заданий, которые имеют познавательное значение.

В-третьих, трудовая деятельность детей с дефектами зрения имеет определённые особенности. Главное заключается в том, что слепые и слабовидящие дети испытывают трудности в осуществлении самоконтроля и саморегуляции движений. В содержание трудовой деятельности входят исполнительные и сенсорные действия. Последние связаны с оценкой правильности исполнительных действий, коррекцией их в соответствии с замыслом. В тех случаях, когда зрение очень ослаблено, сенсорные функции осуществляет рука, она сочетает исполнительные и сенсорные действия. Это своеобразие трудовой деятельности должно не только учитываться методикой трудового воспитания, но и приниматься к сведению при определении трудовой подготовки слепых и слабовидящих. Необходимо включать в трудовой процесс задания на мышечную оценку форм, размеров предметов, определение качества произведённой работы, использование простых измерительных действий с помощью руки [3]. Таким образом, Илья Семёнович подходит к важному в теоретическом и прикладном аспекте выводу о компенсационно-коррекционной направленности трудового воспитания для детей с дефектами зрения.

Во многих научных трудах учёный разрабатывал вопрос организации трудового обучения учащихся школ для слепых и слабовидящих детей. Илья Семёнович выдвинул важные для теории и практики тифлопедагогики идеи, а именно: трудовое обучение может рассматриваться как средство компенсации и

коррекции дефектов психофизического развития слепых детей; организация трудового обучения должна основываться на комплексном использовании всех органов чувств ребёнка [2, 3, 4].

Илья Семёнович отмечал, что оценивая дидактичное значение разных видов учебной деятельности с точки зрения их компенсационно-коррекционного влияния на развитие детей с дефектами зрения, следует особенно подчеркнуть роль уроков труда. Трудовая деятельность создаёт благоприятные условия для развития восприятия, пространственных представлений, мышления и практических действий, то есть тех процессов, которые формируют личность слепого ребёнка. В трудовой деятельности создаётся ситуация, в которой учащийся осознаёт необходимость познавательных действий для качественного выполнения практических. Это активизирует внимание детей к разным признакам и свойствам предметов, стимулирует развитие восприятия. Трудовая деятельность создаёт благоприятные условия для успешного развития органов чувств ребёнка; успешно формируется умственная деятельность; обогащается, развивается и конкретизируется речь учащихся [3, с. 20]. Помимо этого, трудовое обучение, обеспечивая подготовку слепых детей к практической, общественно полезной деятельности, в то же время способствует коррекции вторичных отклонений в развитии ребёнка, предопределённых зрительной депривацией.

Что касается содержания трудового обучения, то Илья Семёнович решает этот вопрос, исходя из имеющихся реалий. Он писал о том, что успешная подготовка учащихся к участию в общественном производстве зависит от того, насколько правильно учитывает школа потребности предприятий системы общества слепых в рабочих определённой профессии [4, с. 50].

Особое внимание, по мнению учёного, следует уделять обеспечению санитарно-педагогических условий труда. Для этого, на основе офтальмологического обследования, учащихся целесообразно разделить на 4 основные группы: 1 группа – учащиеся с непрогрессирующим стационарным патологическим процессом при статичном состоянии зрительных функций; 2 группа – учащиеся, у которых возможно некоторое улучшение зрительных функций под воздействием лечения; 3 группа – дети с прогрессирующими заболеваниями глаз или патологическим процессом, при котором зрение может снижаться; 4 группа – учащиеся с прогрессирующим заболеванием глаз, при котором ухудшение зрения может случиться как следствие работы на близком расстоянии. Такое распределение, подчёркивал И.С. Моргулис, позволяет учителю труда осуществлять индивидуальный подход. Учитель должен точно знать: сколько времени и как может работать каждый ученик; как регулировать работу, чтобы не вызывать чрезмерную зрительную и общую усталость; какими очками постоянно пользуется ученик [6, с. 20].

Илья Семёнович полагал, что содержание трудового обучения должно обеспечить всестороннюю подготовку учащихся к работе в условиях современного производства. Для этого детям необходимо овладеть навыками обработки разных материалов с помощью инструментов и станков, учиться выполнять измерительные операции и работать по специальным картам, графическим средствам. Основной формой приучения дошкольников к труду является самообслуживание. Эта форма, по мнению учёного, имеет то преимущество, что она особо чётко вызвана жизненной необходимостью – важным фактором стимуляции трудовой активности детей. Кроме самообслуживания, трудовые навыки и умения воспитываются в игровой и в других формах деятельности. Важным является также комплексный подход к трудовому воспитанию, сущность которого заключается в том, чтобы обеспечить решение в трудовой деятельности взаимоувязанных задач трудового и сенсорного воспитания. Это достигается путем подбора трудовых заданий, которые имеют познавательное значение [7, с. 33].

Анализ результатов экспериментального обучения слепых школьников позволил учёному придти к выводу о том, что благодаря имплицитно представленной в труде органической взаимосвязи сенсорных, интеллектуальных и практических компонентов и предметно-деятельностному характеру их проявления в процессе трудового обучения продуктивно реализуется системное педагогическое воздействие на учащихся. Это создаёт благоприятные возможности для осознания школьниками необходимости выполнения указанных действий, усвоения более совершенных способов познавательной и практической деятельности без опоры на зрение. Исследования И.С. Моргулиса убедительно свидетельствуют о том, что благодаря трудовому обучению познавательные действия слепых детей постепенно приобретают пла-

номерный и полисенсорный характер, способствующий успешному формированию образов предметов труда и усилению их регулирующего влияния на практическую деятельность в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимушкин, В.М. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению / В.М. Акимушкин, И.С. Моргулис. – Киев: Радянська школа, 1983. – 139 с.

2. Акимушкин, В.М. Основы тифлологии / В.М. Акимушкин, И.С. Моргулис. – Киев: Рад. школа, 1980. – 61 с.

3. Моргуліс, І.С. Розвиток конструктивно-технічних умінь у учнів молодших класів школи сліпих / І.С. Моргуліс // Питання дефектології. – Вип. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 211–216.

4. Моргулис, И.С. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения / И.С. Моргулис, Т.П. Свиридюк, С.А. Покутнева. – К., 1977. – 69 с.

5. Моргулис, И.С. Развитие познавательной деятельности учащихся с глубокими нарушениями зрения в процессе обучения / И.С. Моргулис // Дефектология. – 1979. – №3. – С. 55–59.

6. Моргулис, И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Моргулис Илья Семёнович – М., 1984. – 402 с.

7. Справочник по тифлологии // Под ред. В.М. Акимушкина, И.С. Моргулиса. – К.: Знание, 1988. – 97 с.

8. Моргулис, И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых / И.С. Моргулис – К., 1991. – 73 с.

9. Моргулис, И.С. Специальная педагогика // УСЭ. – К., 1983. – Т. 10. – 453 с.

В.В. Барко,
Школа-интернат №5 для слепых и слабовидящих детей, г. Киев, Украина

ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ В УКРАИНЕ

Аннотация. В статье раскрываются научно-педагогические подходы к организации и осуществлению первых попыток инклюзивного образования слепых и слабовидящих детей во Львовской, Донецкой и Черниговской областях Украины, основывающиеся на передовом педагогическом опыте некоторых зарубежных стран.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная работа, слепые и слабовидящие дети.

Annotation. The article is devoted to description of scientifically-pedagogical approaches to organization and realization of first attempts of inclusive education of blind and visually impaired children in Lvov, Donetsk and Chernihiv areas of Ukraine, bazed on pedagogical experience of some foreign countries.

Keywords: inclusive education, correctional work, blind children and children with visual deficiency.

Социально-педагогическое значение инклюзивного образования слепых и слабовидящих детей исключительно велико для общества. Сегодня слепые дети в Украине могут учиться исключительно в спецшколах-интернатах, которых насчитывается всего шесть. Обучение в спецшколе влечёт за собой длительную разлуку с родителями, вследствие чего рушатся семейные ценности, страдает психика слепого ребёнка, который в течение всего периода привыкания к интернату считает себя покинутым родителями.

За последние несколько лет в Украине появился интересный опыт инклюзивного обучения слепых и слабовидящих детей. В 2011 году Львовским отделением Украинского союза инвалидов (УСИ) успешно реализован первый в Украине случай инклюзивного обучения слепорождённого ребёнка в условиях обычной школы. Речь идёт об Ангелине Неволько, удочерённой после отказа от неё родных родителей. Забрав девочку из детдома, семья Неволько не смогла отдать Ангелину в специнтернат, возникла необходимость обучать слепую девочку в обычной школе, вместе со здоровыми детьми. На помощь пришла общественная организация, возглавляемая незрячим руководителем; с 1 сентября 2011 года Ангелина

успешно учится (сейчас уже в 3м классе), прекрасно ладит с одноклассниками и учителями средней школы с. Великий Любинь Городоцкого района Львовской области [1].

Опыт Великолюбинского проекта сегодня известен в Украине – к педагогам обращаются за советом и помощью родители детей с проблемами зрения, которые не хотят отдавать детей в специнтернаты, но при этом не имеют возможности обеспечить им обучение в обычной школе из-за отсутствия у учителей школ навыков работы с незрячими детьми, нехватки средств для обучения слепых учеников, отсутствия учебников в доступных для слепых форматах.

Организация УСИ активно помогает всем нуждающимся. Детям выдаются азбуки, компьютеры, брайлевские печатные машинки, специальные программы экранного доступа. Для слепых детей разработан специальный мультипликационный фильм, который стал первым подобным проектом на Украине. Сегодня организация изучает зарубежный опыт инклюзивного образования слепых детей, проводит обучение учителей работе с незрячими учениками.

В отличие от других категорий школьников с особыми образовательными потребностями, обучение слепого ребёнка требует дополнительных технических средств и особенных методик преподавания. Именно этот опыт впервые воплотила организация СМИ, пройдя соответствующую учёбу в Швеции, Канаде и использовав собственный опыт учёбы лиц с изъянами зрения.

Учёбе девочки предшествовала длительная работа с её родителями и будущей учительницей, которых учили шрифту Брайля и методикам работы с незрячей ученицей. Методики обучения основывались на идеях коррекционной работы со слепыми и слабовидящими детьми, выдвинутыми в 80-х годах прошлого столетия выдающимся украинским тифлопедагогом И.С. Моргулисом [4, с. 20–25]. Организация обустроила рабочее место незрячей ученицы (брайлевская печатная машинка, компьютерный тифлокомплекс), изготовила ряд тактильных и звуковых дидактических материалов, осуществляла постоянное сопровождение процесса учёбы. Сейчас ребёнок заканчивает 3-й класс, успешно общается со здоровыми однолетками, живет в семье.

С целью распространения этого уникального опыта в 2012 г. совместно с преподавателями академии Свефи (Швеция) реализован проект, во время которого свыше 3000 учителей массовых школ ознакомлены с методиками обучения слепых детей. Сейчас к организации обращаются учителя школ, родители незрячих детей, которым оперативно предоставляется помощь в организации обучения слепых детей в условиях массовой школы. Для этого детям выдаются тактильные и звуковые дидактичные материалы, компьютеры со специальными звуковыми программами и др.

Подобный опыт имеет огромное общественное значение, поскольку предполагает:

1. Использование уникальных методик преподавания одновременно для здоровых учащихся и незрячих школьников;

2. Изменение отношения преподавателей к возможностям обучения слепых детей вне специализированных интернатов;

3. Перспективу не разлучать слепого ребёнка с семьёй на долгие годы, что обязательно в условиях обучения в интернате;

4. Переход на новый уровень коммуникации между обществом и людьми с ограниченными возможностями.

Специально для оперативного реагирования на потребности инклюзии в 2011 году в Украине при Национальном университете «Львовская политехника» также создан «Ресурсный центр образовательных информационных технологий для лиц с особыми потребностями», руководителем которого назначена незрячая Оксана Потимко. На средства академии Свефи, Львовской политехники, фонда Рената Ахметова приобретено техническое оборудование для изготовления тактильных и звуковых дидактичных материалов. Благодаря уникальности случая с Ангелиной Неволько и распространения информации, оказана практическая помощь 11-ти незрячим детям из нескольких областей Украины.

В рамках украинско-голландского проекта «На солнце», направленного на улучшение качества жизни детей с нарушениями зрения, специалистами консультационного пункта «Лучик» Славянской специальной общеобразовательной школы-интерната №23 Донецкой области обобщён опыт работы голланд-

ских тифлопедагогов, занимающихся амбулаторной образовательной поддержкой детей с нарушениями зрения. Учитель амбулаторной образовательной поддержки – это выездной педагог, который оказывает помощь учителям общеобразовательных школ, как практическими советами, так и необходимыми для обучения ребёнка с нарушенным зрением материалами и приспособлениями с учётом его индивидуальных особенностей развития. Амбулаторный учитель работает в тесном контакте с педагогами и родителями, тем самым расширяя знания, умения и ответственность всех участников образовательного процесса, способствуя успешной интеграции ребёнка с нарушениями зрения в общество зрячих [2].

Основываясь на многолетнем опыте работы специальной школы и информации, полученной от голландских коллег, специалисты консультационного пункта «Лучик» направляют свои усилия на оказание информационно-консультативной поддержки учителям общеобразовательных школ и родителям детей с нарушениями зрения. Разработаны рекомендации «В помощь учителям», «В помощь родителям», применение которых оказывает максимальную помощь в удовлетворении образовательных потребностей детей с нарушением зрения.

Информация, изложенная в упомянутых рекомендациях, касается следующих вопросов: зрительное функционирование; организация окружающей среды; особенности организации учебного процесса; специальные вспомогательные средства коррекции; дидактические средства; ориентация и мобильность; возможности социализации.

Педагоги исходят из того, что для успешной адаптации ребёнка к условиям массовой школы, необходимо, чтобы он чувствовал себя таким же членом коллектива, общества, как и его сверстники. Успех ребёнка – это успех учителей и родителей, что является основной целью информационной поддержки участников образовательного процесса в условиях инклюзии [2].

В рамках этого же украино-нидерландского проекта «На солнце» в Черниговской специальной общеобразовательной школе-интернате создан консультативный пункт «Свет надежды», который осуществляет социальную психологическую и педагогическую помощь семьям, воспитывающим детей с нарушениями зрения и сопутствующими проблемами развития, а также оказывают тифлопедагогическое сопровождение детей с проблемами зрения в условиях общеобразовательной школы.

Неотъемлемым компонентом в работе консультативного пункта является работа психолога с родителями: как в психологической поддержке семьи, так и консультировании родителей. Задача психолога состоит в том, чтобы помочь родителям в преодолении тяжёлых переживаний диагноза их ребёнка; в принятии ребёнка таким, какой он есть [3].

Специалист по раннему сопровождению оказывает систематическую коррекционно-педагогическую помощь детям от 0 до 6 лет, а их родителям консультативно-методическую поддержку по вопросам воспитания и обучения детей в условиях зрительного нарушения. В своей работе специалисты используют методику «Орегон», предоставленную голландскими коллегами, для определения навыков и уровня развития ребёнка. Важнейшая роль в раннем сопровождении отводится родителям: их активность и мнение столь же важны и значимы, как и роль профессионалов.

Амбулаторно-образовательная поддержка рассматривается как новый вид помощи по созданию благоприятных условий для обучения ребёнка с нарушениями зрения в общеобразовательной школе.

Амбулаторный учитель в своей работе также использует методику «ИНСАЙТ», предоставленную голландскими коллегами в рамках совместного проекта, для более детального изучения возможностей зрения детей. В своей работе специалисты консультативного пункта (амбулаторный учитель, специалист по раннему сопровождению) используют индивидуальные планы поддержки детей, которые согласовываются и подписываются родителями и всеми участниками поддержки и дальнейшего сопровождения детей [3].

Тесная связь консультативного пункта с созданной во время проекта организацией родителей «Голос родителей» позволяет предоставить информационную и эмоциональную поддержку родителям детей с ограниченными возможностями. В результате работы консультативного пункта родители имеют возможность получить квалифицированные консультации специалистов: практического психолога, амбулаторного учителя, специалиста по раннему сопровождению, социального педагога; педагоги общеобразо-

вательных школ, детских дошкольных учреждений, в которых есть дети с нарушениями зрения, могут получить практическую поддержку квалифицированных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://ngonetwork.org.ua/blog/uspikh/342.html.
2. Дегтева, Е. Раннее сопровождение детей с нарушениями зрения и их семей (из опыта работы консультативного пункта «Лучик») / Е. Дегтева // Полная инклюзия в общество. Всё начинается с раннего вмешательства: Материалы 6 Международной конференции ICVI восточноевропейских стран / отв. ред. Е.П. Синева. – Киев: ДИА, 2013. – С. 33–36.
3. Курочка, Т., Горелько, Е., Хоменко, Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения в консультативном пункте «Свет надежды», г. Чернигов / Т. Курочка, Е. Горелько, Н. Хоменко // Полная инклюзия в общество. Всё начинается с раннего вмешательства: Материалы 6 Международной конференции ICVI восточноевропейских стран / отв. ред. Е.П. Синева. – Киев: ДИА, 2013. – С. 55–57.
4. Моргулис, И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых / И.С. Моргулис. – Киев, 1991. – 73 с.

Ю.А. Быстрова, доктор психологических наук, профессор,
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,
г. Луганск, Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема комплексного сопровождения профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения. При этом одним из важнейших условий успешной социальной интеграции является осуществление психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования, т.к. именно в процессе обучения существует опасность изоляции детей с психофизическими недостатками от здоровых ровесников, что существенно осложнит их социальную адаптацию.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, профориентация, нарушение зрения.

Annotation. Question of psychological and pedagogical accompaniment of professional socialization students with paropsiss is actual, because support of children with the limited possibilities of health is the most substantial differentiated index of trade education. One of the most important conditions for successful social integration is the implementation of psycho-pedagogical support in terms of inclusive education. In the learning process, there is the danger of isolating children with mental and physical disabilities from healthy peers. This greatly complicate their social adaptation.

Keywords: psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, career guidance, paropsiss.

Изменение социально-экономических условий жизни в обществе, нестабильность рынка труда указывают на необходимость изменения подхода к профессиональной ориентации школьников и превращения ученика из объекта педагогических воздействий в субъект собственной ориентации на профессию. На наш взгляд, это невозможно без познания человеком самого себя, осознания и оценки им своих индивидуальных возможностей требованиям профессии [1; 3].

Для людей с нарушениями зрения вдвойне важно сделать правильный выбор профессии. Слабовидящие, в силу своего недуга, чувствуют себя неуверенно, хотя зачастую обладают замечательными личными качествами. Одна из главных целей работы психолога с детьми – помочь им раскрыться через

активные методы обучения сначала в своём коллективе, почувствовать себя увереннее и затем дать им начальное профессиональное образование, чтобы социализация в обществе после школы проходила для них менее болезненно.

Различные аспекты психологической подготовки слабовидящих учащихся к выбору профессии исследовались многими специалистами. Содержание и формы профориентационной работы в специальных школах для слабовидящих детей рассматривались В.П. Ермаковым, Л.К. Ермиловой, И.Е. Кузнецовым, А.Я. Фесенко; психологические особенности профессионального самоопределения – Т.М. Гребенюк; психолого-педагогические основы профессионального образования инвалидов по зрению – В.З. Денискиной, И.Н. Зарубиной, Е.П. Синёвой и др. [1; 2; 3].

Цель нашей работы – создание определённых психолого-педагогических условий организации образовательного процесса с целью успешной профессионально-трудовой социализации детей с нарушениями зрения:

- внедрить комплексную модель сопровождения с целью обеспечения последовательности и преемственности профессионально-трудовой социализации;

- разработать коррекционную программу, включающую в своё содержание формирование у слабовидящих учащихся знаний о состоянии своего зрения, здоровья, недостатках психофизического развития и умений по их преодолению; знаний о мире труда для людей с нарушениями зрения и способах компенсации зрительной недостаточности; умений оценивать и развивать свои возможности в соответствии с требованиями профессии, которые и являются основой их социальной компетентности, обеспечивающей способность к самостоятельному и осознанному выбору профессии в условиях рынка труда;

- внедрить поэтапную систему профориентационной работы с 1 по 11 класс;

- обогатить содержание образовательного процесса реализацией предпрофильной подготовки в 8–9 классах, и профильного и довузовского обучения в 10–11 классах.

Эксперимент проводился на базе 29-ти школ инклюзивного образования Луганской области и единственного в области профильного учебно-реабилитационного центра «Хрусталик» с 2007 по 2013 год под руководством кафедры дефектологии и психологической коррекции Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Первый этап профессионально-трудовой социализации – диагностика и коррекция индивидуально-психологических особенностей младших школьников.

На первом этапе в исследовании приняли участие дети в возрасте от 7 до 10 лет: 99 человек с пониженным зрением различной степени тяжести с остротой зрения от 0,05 до 0,2 единиц (миопия, нистагм, дальнозоркость (более 5 дптр) и выраженный астигматизм (более 2 дптр)). Контрольную группу составили 30 учащихся с нормальным зрением.

Сначала диагностировались навыки ведущей деятельности как основной сферы социализации личности, а затем проводилась диагностика склонностей и способностей учащихся к различным видам деятельности.

Изучение уровня навыков учебно-практической деятельности проходило в два этапа:

1. Диагностика уровня общетрудовых навыков (определение уровня развития тонкой моторики и координации «глаз–рука») – «Домик» Н.И. Гуткиной, «Узоры», «Копирование слова».

2. Диагностика уровня общеучебных навыков – изучение умственного развития А. Бине-Т. Симона (вариант Л. Термена), уровень пространственного восприятия – «Узнавание фигур», уровень произвольного внимания и регуляции деятельности – методика «Проставьте значки», «Сравни рисунки»; диагностика знаний и представлений об окружающем мире и развитие речи (экспериментальная беседа); диагностика уровня учебной мотивации (опросник Л.И. Божович, Н.И. Гуткин). В эксперименте использовался также метод наблюдения за особенностями поведения детей во время учебной и игровой деятельности, уровнем развития общетрудовых навыков и навыков самообслуживания.

В младшем школьном возрасте ещё рано говорить о сложившихся общих способностях, поэтому в исследовании мы изучали склонности младших школьников со сниженным зрением. Склонность как составляющая направленности личности определяется как выборочная направленность индивида на опре-

делённую деятельность, побуждающая ею заниматься. Склонность возникает из интереса, когда к нему добавляется волевой компонент. Поэтому в каждой методике при диагностике склонностей мы обращали внимание, прежде всего, на принятие ребёнком задачи, интерес к этой деятельности, желание выполнять задание полностью, ориентацию на конечный результат. Была исследована склонность к представлению пространственных отношений (методики «Панель», «Дом», «Кораблик») склонность к целенаправленному, устойчивого выполнения монотонной деятельности (методика Пьерона-Рузера) склонность к чёткому манипулированию с мелкими деталями (методика Керна-Йирасека, проба на смену позы руки, методика «Волшебный мешочек») склонность к чёткому восприятия оттенков цветов (методика диагностики точности цветовосприятия).

Проведённое исследование позволило нам определить уровни развития склонностей у младших школьников со сниженным зрением.

После проведения диагностики на каждого ученика составлялась «Индивидуальная карта профессионального самоопределения», в которой ежегодно фиксировались результаты повторной диагностики развития склонностей и способностей. С учётом данных этих карт проводилась индивидуальная и дифференцированная коррекционная работа на групповых занятиях, в картах отмечались рекомендованные для каждого ученика профессии. В основной школе в карту добавляли показатели личностных качеств и межличностных отношений. Параллельно с учётом показателей карты осуществлялась профориентационная работа.

Поскольку в основу системы работы по психолого-педагогическому сопровождению профессионально-трудовой социализации положена идея обеспечения преемственности этого процесса, то для лиц со сниженным зрением, на этапе работы с 5–9-ми классами наибольшее внимание необходимо уделить выявлению социально-психологических особенностей подростков со сниженным зрением, проявляющихся в соответствующих видах деятельности (совместной, коммуникативной), а также формированию их межличностных отношений и социально одобряемого поведения. Такой выбор обусловлен тем, что именно в подростковом возрасте чрезвычайно возрастает значение группировок сверстников, общения как основной сферы социализации. Если на начальных этапах развития проблемного ребёнка основным препятствием его обучения и воспитания является первичный дефект, то при отсутствии необходимой коррекционной помощи возникают вторичные отклонения, которые чаще появляются в подростковом возрасте в качестве нарушений общения с окружающими, социальной адаптации личности.

Важнейшим фактором формирования личности, вовлечённой в межличностные отношения, является деятельностное опосредование – стимулирующий признак коллектива. Основными опосредованными факторами межличностных отношений являются:

- форма организации совместной деятельности – чем выше степень общности деятельности в группе, тем рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, сотрудничества;

- мотивация совместной деятельности, представляемая в виде отрицательного или положительного побуждения, стимулирования – наказание или награды членов группы за успехи и неудачи совместной деятельности;

- содержательные характеристики совместной деятельности, то есть ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется;

- уровень развития общения, во время которого формируются, конкретизируются, уточняются и реализуются межличностные отношения.

Для изучения определённых компонентов были подобраны такие психодиагностические методики: «Метод рисунков ассоциации С. Розенцвейга» для выявления поведенческих реакций и уровня социализации; Тест-фильм Рене Жиля и методика Дж. Леви Морено «Социометрия» для исследования межличностных отношений, методика С.С. Карпенко «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) для исследования психологических предпосылок поведения подростков в ситуации межличностного общения, методика «Островок» для выявления сформированности совместной деятельности; игра «Секрет» Т.А. Репиной для диагностики выбора в действии; опросник «Потребность в общении» Ю.М. Орлова, методика «Карта наблюдений Л. Стотта».

Как показало исследование, высокий показатель экстрапунитивных реакций в группах учащихся со сниженным зрением по сравнению с нормой можно интерпретировать следующим образом: многие из них считают, что окружение в большей степени виновато в неудачной ситуации, чем они сами, или объективные обстоятельства, в связи с чем требуют от окружения удовлетворения собственных потребностей. Оказалось, что у подростков в меньшей степени развиты импунитивные реакции, когда ситуация рассматривается ими как незначительная и неизбежная. Это указывает на недостаточный уровень социализированности лиц со сниженным зрением.

Определялись факторы, мешающие благополучной социализации подростка. При интерпретации результатов исследования по методике «ДВОР» мы акцентировали внимание на таких шкалах, как: тревожность, импульсивность, агрессивность, асоциальность, замкнутость (нелюдимость), неуверенность, эстетическая нечувствительность.

Результаты, полученные на втором этапе психолого-педагогического сопровождения профессионально-трудовой социализации, позволили перейти к следующему этапу – психолого-педагогическому обеспечению профессионального самоопределения лиц с психофизическими нарушениями. В ходе эксперимента велась целенаправленная работа по конструированию целостной системы профориентации с учётом возрастных и индивидуально-типологических особенностей школьников, уровня готовности мотивации к совершению сознательного профессионального выбора. Ставились профориентационные задачи с учётом их условного деления на три критерия: когнитивный (информирование о мире профессий, состоянии рынка труда, содержании той или иной трудовой деятельности, о профессиональных образовательных программах и учреждениях); мотивационно-ценностный (формирование у учащихся всей гаммы смыслообразующих и профессиональных ценностей); деятельностно-практический (составление, уточнение, коррекция и реализация профессиональных планов).

Профориентационная работа в школе, включала четыре этапа:

1 этап – начальная школа. На данном этапе учащиеся знакомятся с миром профессий через такие формы работы, как экскурсии, беседы, утренники, устные журналы, встречи с интересными людьми, участие в проектах «Календарь профессий» и «Подарок профессии». Каждая ступень начальной школы работает в определённом направлении:

На **2 этапе** – 5–8 классы – классы интенсивной подготовки и ранней специализации – профориентационная работа находит своё продолжение через деловые игры, профориентационные игры, игры-погружения, игры-путешествия. Данные формы работы позволяют учащимся более подробно изучить мир профессий, представить себя в этом мире.

На **3 этапе** – 9 класс – классы допрофильного обучения – работа предусматривает целенаправленную профориентационную работу среди учащихся, направленную на содействие осознанному выбору профиля обучения, а в дальнейшем – и профессии. В этот период учащиеся начинают заниматься исследовательской деятельностью, делают первые шаги в составлении профессиограмм.

4 этап – 10–11 классы – классы профильного обучения – в системе профориентационной работы является самым ответственным и направлен на содействие старшеклассникам в их профессиональном самоопределении. В этот период более масштабно разворачивается консультационная деятельность среди учащихся и их родителей.

Перед началом психолого-педагогического обеспечения в организации последнего этапа системы была проведена предварительная диагностика. В исследовании в течение 2007–2013 годов принимали участие 152 человека в возрасте от 16 до 18 лет с пониженным зрением.

Для исследования уровней психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков и юношей с нарушениями зрения были выбраны следующие психодиагностические методики: «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), предназначенный для выявления наиболее привлекательных профессий, «Опросник для выявления психологической готовности школьников к выбору профессии» В.Б. Успенского, «Опросник Дж. Холланда», методика «Мотивы выбора профессии», методика «Кто я?» Т. Кунна, методика «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкиной, методика Г.Ю. Айзенка «Психологический тест базовых черт личности подростков», авторские анкеты для школь-

ников, родителей, учителей и воспитателей. Все методики использовались в индивидуальных условиях. Незнакомые детям профессии разъясняли, обсуждалось содержание указанных профессий.

Уровни готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению определялись нами по четырём компонентам: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный-личностный и поведенческий.

Высокий уровень готовности – ученик хорошо ориентируется в мире профессий, знает и адекватно оценивает свои способности, склонности, индивидуальные и профессионально важные качества (ПВК), предметную сторону профессиональной деятельности, понимает общественную и личностную значимость профессий, заинтересован в получении знаний, соотносить свои профессиональные намерения с личными склонностями и возможностями; проявляет самостоятельность, волевые усилия в достижении поставленных целей, готов к активной общественной деятельности в профессиональной сфере, стремится совершенствовать ПВК; умеет решать сложные жизненные ситуации, конфликты, выбирает правильное конструктивное поведение в ситуации фрустрации, открыт к общению, межличностным отношениям, умеет работать под руководством и в команде.

Средний уровень готовности – ученик имеет несколько вариантов профессионального плана и испытывает трудности с выбором, поверхностные знания ПВК; способности у него не всегда совпадают с интересами, положительно относится к продолжению обучения, но не соотносит свои профессиональные намерения с личными возможностями, имеет трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Низкий уровень готовности – ученик не имеет ни профессионального плана, ни выраженных склонностей к какому-либо виду деятельности, не проявляет заинтересованности в получении знаний, негативно относится к продолжению обучения в соответствии с выбранной профессией, не умеет работать совместно, под руководством и в команде, испытывает значительные трудности в общении.

На третьем этапе активно проводилась собственно коррекционная профориентационная работа, направленная на профессиональное самоопределение юношей и девушек: итоговая профессиональная диагностика; профконсультации, информирование о способах получения желаемого образования, требования профессии к человеку, оплаты труда; тренинговые занятия, составление профессионального плана каждого ученика на основании его индивидуальной карты, создание ученических портфолио совместно с учителями и родителями. Психологическая служба принимала решение о рекомендации профессии для каждого ученика. Продолжалась работа в учебном центре – активная практика – ученики обучались с учётом собственных психофизических особенностей и требований профессий, расширялась база данных об учебных заведениях, о редких профессиях, гностических профессиях.

Разработана программа профориентационной работы с подростками и юношами, которая состоит из коррекционных тренинговых занятий и является средством коррекции профессиональных намерений и установок школьников в их самоопределении, индивидуальных консультаций с целью оказания помощи конкретному воспитаннику в выборе профессии, профессиональных проб.

Использовались следующие группы профориентационных методов: информационно-справочные, просветительские методы (встречи школьников со специалистами разных профессий, познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения, учебные фильмы и т.д.), методы профессиональной психодиагностики (беседы, анкеты, опросники, тесты и т.д.), методы морально-эмоциональной поддержки учащихся (тренинговые занятия, профориентационные игры, игровые профориентационные упражнения и т.д.), методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения (построение «цепочки» основных ходов, построение системы различных вариантов действий ученика и т.д.).

Структура деятельности психолога по реализации задач психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудовой социализации: изучает профессиональный интерес и склонности учащихся; готовит адаптированный для слабовидящих школьников диагностический материал; осуществляет мониторинг готовности учащегося к профильному и профессиональному самоопределению; готовит комплексную программу психологического сопровождения выбора профиля обучения учащимися средних классов.

К основным результативным критериям и показателям эффективности профориентационной работы, прежде всего, относятся:

1. *Достаточная информация о профессии и путях её получения.* Показателем достаточности информации является ясное представление учащимся требований профессии к человеку, конкретного места её получения, потребностей общества в данных специалистах.

2. *Потребность в обоснованном выборе профессии.* Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе профессии – это самостоятельно проявляемая школьником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) пробы своих сил в конкретных областях деятельности.

3. *Уверенность школьника в социальной значимости труда,* т.е. сформированное отношение к нему как к жизненной ценности.

4. *Степень самопознания школьника.* От того, насколько глубоко он сможет изучить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть обоснованность его выбора.

5. *Наличие у учащегося обоснованного профессионального плана.* Обоснованность профессионального выбора справедливо считается одним из основных критериев эффективности профориентационной работы. Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей, те из них, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, т.е. профессионально важные качества.

В качестве процессуальных критериев эффективности профориентационной работы выделяются следующие:

* *индивидуальный характер* любого профориентационного воздействия (учёт индивидуальных особенностей школьника, характера семейных взаимоотношений, опыта трудовых действий, развития профессионально важных качеств);

* *направленность профориентационных воздействий, прежде всего, на разностороннее развитие личности* (предоставление свободы в выборе профессии, создание возможности для пробы сил в различных областях профессиональной деятельности, пробуждение активности в самостоятельном выборе сферы профессиональной деятельности и определении профессионального плана).

Важнейшим показателем эффективности системы на всех трёх этапах является показатель увеличения лиц из числа выпускников, продолживших учёбу или работу и имеющих положительные отзывов со стороны работодателей (98% выпускников с пониженным зрением в экспериментальной группе). Данные катамнеза, результаты закрепления на рабочем месте лиц со сниженным зрением качественно подтверждены характеристиками на выпускников школ инклюзивного образования с мест трудоустройства или обучения. Проведённый анализ характеристик свидетельствует о том, что выпускники, которые принимали участие в эксперименте, имеют личностные качества, необходимые для работы или учёбы в коллективе, умение работать под руководством и в команде. Проявляют интерес и склонность к выбранной профессиональной деятельности, добиваются определённых успехов. Обладают достаточными навыками общения и совместной деятельности, направленными на достижение положительных результатов и профессионального роста.

Итак, после завершения третьего этапа в системе психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудовой социализации лиц со сниженным зрением, можно сделать вывод о положительной динамике этого процесса во всех группах испытуемых на всех возрастных этапах. Работа над экспериментом продолжается. В дальнейшем планируется работа над комплексным (медико-психологическим) сопровождением профессиональной социализации слабовидящих учащихся в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бистрова, Ю.О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу / Ю.О. Бистрова // Науковий часопис. – Серія 21. – тифлопедагогіка. – Випуск 5. – К., 2008. – С. 12–18.

2. Климов, Е.А. Психологическое профессиональное самоопределение. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

3. Синьова, Є.П. Тифлопсихологія: [підручник] / Є.П. Синьова – К.: Знання, 2008. – 365 с.

С.А. Боргояков, д.п.н.,
Институт образования малочисленных народов
Севера, Сибири и Дальнего Востока РАО, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Аннотация. В статье характеризуются тенденции развития поликультурного образования малочисленных народов Севера Российской Федерации.

Ключевые слова: поликультурное образование, малочисленные народы Севера межкультурная компетентность, толерантность.

Annotation. The article characterizes the tendencies of the development of the polycultural education of the indigenous peoples of the North of the RF.

Keywords: multicultural education, small communities of the indigenous peoples of the North, multicultural competence, toleran**ce**.

В поликультурных, полиэтничных обществах, к которым, несомненно, относится и российское общество, образовательная система должна учитывать специфические образовательные потребности всех групп населения. У каждой этнической общности складывается неповторимое этносознание, этническая идентичность и этноменталитет. Образование может взять на себя функцию обучения людей различных этнических принадлежностей с учётом закономерностей проявления этнонациональной психики, помочь раскрыть этнический потенциал, а значит осознать этническую идентичность, развить этническое самосознание, этнотолерантность и межкультурную компетентность.

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией решения проблем интеграции, сохранения собственной культурной идентичности личности наряду с овладением ею культурой других этносов является система *мульти/поликультурного образования*.

Мультикультурализм предполагает интегрирующее начало в форме, объединяющей различные этнические группы, которые составляют нацию, на основе структуры общих и разделяемых ценностей. «Такой общностью должна стать гражданская (национальная) идентичность личности, позволяющая обеспечить приоритетность общего по отношению к значению специфического» [1, 17].

Наиболее чётко сущность поликультурного образования сформулирована в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в., в котором подчёркнуто, что одна из функций школы – научить людей жить вместе, помочь преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы «с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам» [2].

В каждой из стран, столкнувшихся с необходимостью решения проблем межкультурной коммуникации, стратегии развития поликультурного образования имеют свои особенности.

Стратегической целью поликультурного образования в странах Евросоюза является «становление целостной личности, действия и ценности которой определяются нравственным знанием, готовностью к самообразованию и самоопределению в быстроменяющемся поликультурном мире».

В Австралии, США и Канаде идеи и практики мультикультурного образования направлены на решение проблем равенства образовательных возможностей, поддержку представителей различных этнических групп и сохранение культур, борьбу с различными формами проявления расизма и дискриминации. Важными условиями государственной политики в этих странах является отказ от обучения исключительно на языке этнокультурного большинства, от всеобъемлющей системы школ-интернатов для малых автохтонов. Методологическую основу концепций мультикультурного образования этих стран составляют положения прагматизма, культурного релятивизма, мультикультурализма и компетентностный подход.

Концепции мультикультурного образования американских учёных базируются также на экзистенциалистских идеях свободы выборы, в соответствии с которыми каждый индивид может самостоятель-

но определять свою этническую, родовую, социальную идентичность. В условиях общеобразовательной школы это означает, что учащиеся имеют право выбирать и обогащать выбранную ими культурную идентичность. При этом важной задачей учителя становится создание условий для развития и утверждения личной идентичности.

Особенностью организации мультикультурного образования в США и некоторых других странах является включение в перечень его субъектов фактически все субкультуры (женщины, люди с ограниченными возможностями, высокоодарённые, малоимущие, представители сексуальных меньшинств и пр.) [3; 4].

В России необходимость реализации идей поликультурализма отражена в ряде нормативно-правовых актов. Так, в стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года указывается, что главными целями государственной национальной политики РФ являются: упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России [5].

Закон РФ «Об образовании» указывает на необходимость решения проблем взаимопонимания и сотрудничества между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности (ст. 14, п. 4).

В целом поликультурное образование заключается в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и верований.

Сегодня перед социальными институтами общества стоит задача формирования общегосударственной российской идентичности, способной консолидировать поликультурное население России путём формирования как этнической, так и гражданской идентичности личности. Попытки сформировать гражданскую идентичность, игнорируя или отрицая идентичность этническую, в случае своей реализации в системе образования, может нанести только вред. Это было бы повторением «пройденного» – аналогом формирования общности «советский народ» в СССР или реализации идеи «плавильного котла» в США.

Одной из важных задач современной школы является обеспечение этнокультурных и этнопсихологических потребностей подрастающего поколения. При этом педагогическая деятельность должна быть направлена на создание условий для развития у учащихся этнической картины мира, парадигмы народной культуры. Приобщение к этнокультуре способствует овладению учениками историко-культурного опыта народа, развитию социокультурного типа личности, этнической индивидуальности, становлению этнопотенциала и полиэтнической компетентности.

Учащиеся, независимо от того, являются ли они представителями этнического большинства или меньшинства, не могут считать своё образование законченным, если они не способны решать проблемы этнокультурного разнообразия, межнациональной и межконфессиональной толерантности, поскольку взгляды на этот мир различны и не могут сводиться к единообразию или в чью-то пользу (Ткаченко Е.В.).

Проблемность ситуации состоит в необходимости осмысления и преодоления противоречия между процессами формирования этнической и гражданской идентичностей и разработки соответствующего научно-методического обеспечения сопряжённого формирования данных видов социальной идентичности личности.

Формирование социальной идентичности предполагает такую степень субъективной интериоризации традиций, обычаев, норм и ценностей, когда индивид уже не отделяет себя в определённом плане от группы, воспринимая происходящее в его окружении как имеющее отношение не столько к нему лично, а к определённому «мы». При этом программы поликультурного образования должны учитывать, что путь от этнической идентичности к гражданской лежит через региональную идентичность.

Гражданская идентичность – осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе, имеющей определённый личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях

уважения права других на выбор. Достижение гражданской идентичности – задача развития юношеского возраста, решение которой сохраняет свою актуальность и в более зрелом возрасте. Вместе с тем необходимо учитывать тот факт, что предпосылки или основы становления гражданской идентичности формируются уже на ступени начального образования [1, 10].

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности и результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определённая степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов. В структуре этнической идентичности обычно выделяют два основных компонента – *когнитивный* (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя её членом на основе этнодифференцирующих признаков) и *аффективный* (чувство принадлежности к группе, оценка её качества, отношение к членству в ней). Некоторые авторы выделяют ещё и её *поведенческий компонент*, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определённой группы, «построения системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» (Дробижева Л.М. и др.) [6].

В настоящее время государством, одним из главных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, как ключевая методология его модернизации, рассматривается *компетентностный подход*. Если в исследованиях социально-психологической или социокультурной парадигмы в качестве показателя социализации личности рассматриваются этническая и гражданская идентичности, то с позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом поли/этнокультурного образования являются меж/этнокультурная или полиэтническая компетентности личности.

Н.В. Кузьмина и М.А. Манойлова, анализируя развитие этноакмеологии образования, считают, что фактором, обусловливающим качество процесса и результата современного образования, является *полиэтническая компетентность*, которая включает: развитую этническую идентичность, этническую толерантность и самосознание, эмоциональный интеллект и способность работать и взаимодействовать с полиэтническим коллективом. Полиэтническая компетентность включает: индивидуально-личностный, культурно-когнитивный и поведенческий компоненты [7].

Другая группа исследователей (Дж. Бэнкс, Л.Л. Супрунова и др.) в качестве важной характеристики личности в современном многокультурном мире рассматривают *межкультурную компетентность*, под которой понимается способность к взаимодействию, умению ориентироваться и оценивать культурную ситуацию, нормы и ценности, отражённые в культурах, на основе наличия определённых знаний, умений и навыков, личностных качеств, сформулированных в процессе приобретения практического опыта в ситуациях межкультурных контактов. Структурными компонентами межкультурной компетенции являются аффективный, когнитивный и стратегический. При этом основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность [3, 24].

Под *этнокультурной компетентностью* понимается интегральное свойство личности, проявляющееся в объективных представлениях, знаниях об этнической культуре, умениях, навыках и моделях поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [8].

Таким образом, считая, что компетентность – это совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, этнокультурная компетенция является составляющей межкультурной компетентности.

Понятия «этнокультурная компетентность» и «этническая идентичность» находятся в отношениях взаимного дополнения и между ними нет полного тождества.

Если этническую идентичность можно охарактеризовать как осознание личностью своей принадлежности к определённому этносу, переживание индивидом своего тождества с ним и обособление от других этносов, то сущностной характеристикой «этнокультурной компетентности» помимо когнитивного и аффективного компонентов является наличие поведенческой или деятельностной составляющей. Иными словами, если этническая идентичность – это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, то «компетентность» «проявляется и контролируется в процессе практического осуществления деятельности» [9].

В целом можно отметить, что, несмотря на значительное число теоретических и опытно-экспериментальных исследований, посвящённых поиску стратегий поликультурного образования в стране, апробацию специфических моделей организации общего образования коренных малочисленных народов Севера (КМНС) – кочевых школ и школ-интернатов семейного типа и др., проблема определения концептуальных положений непрерывного этнокультурного образования КМНС остаётся актуальной.

Необходимость особого подхода к решению вопросов организации этнокультурного образования в регионах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока обусловлена:

- их немногочисленностью (258 тыс. чел.) и дисперсным расселением по огромным северным территориям страны; деформацией элементов традиционной культуры и среды обитания;

- утратой этнической идентичности молодёжью аборигенных народов, её «уходом» от национальной культуры (утрата языка, этносознания, этноспецифичных стандартов поведения, национальных ценностей);

- вариативностью культурных и образовательных потребностей, обусловленным различным уровнем социокультурного развития, неодинаковым потенциалом традиционной культуры этносов с точки зрения возможности строительства на её основе этнокультурной школы;

- несоответствием форм базового образования (школы-интернаты, общеобразовательные школы) психофизиологическим особенностям детей аборигенов, особенностям образа жизни и культуры КМНС, связанным с традиционным природопользованием и природно-климатическими условиями северных территорий;

- неразработанностью концептуальных оснований отбора и формирования вариативной составляющей содержания общего образования как средства формирования этнокультурной идентичности личности, а также критериев и показателей системы оценивания качества этноориентированного образования на различных его ступенях и уровнях и др.

Особенность задач непрерывного этнокультурного образования КМНС, обусловленных стратегической целью модернизации отечественного образования по развитию и формированию целостной личности, обладающей этнической, региональной и российской гражданской идентичностью, а также личности, готовой к самообразованию, самоопределению и самореализации в быстроменяющемся высокотехнологичном поликультурном мире с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях, позволил специалистам отнести образование КМНС к *этнообразовательной инклюзии* [10].

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребёнка. Впервые концепцию развития у ребёнка осознания принадлежности к своей национальной группе предложил Ж. Пиаже, который выделил несколько этапов в формировании этнической идентичности. В 6–7 лет ребёнок приобретает первые – фрагментарные и несистематические знания о своей этнической принадлежности, а в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объёме. На последующих этапах развития этническая идентичность формируется как этническая осведомлённость, включающая в себя знания о своей и «чужой» группах [6, 201].

Практически все психологи согласны с Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребёнок достигает в младшем подростковом возрасте.

Т.о, если достижение гражданской идентичности – задача развития в целом юношеского возраста, то формирование этнической идентичности достигается в младшем подростковом возрасте.

Поскольку формирование личности школьника имеет свою специфику на каждом этапе возрастного развития, при разработке и реализации модели формирования этнокультурной идентичности (этнокультурной компетентности) требуется учёт возрастных особенностей детей.

Отечественные психологи видят источник развития ребёнка в его социокультурной среде, а само развитие рассматривают как процесс присвоения ребёнком культурно-исторического опыта. Исходя из этого, процессы, как развития, так и формирования этнокультурной идентичности/компетентности у детей малочисленных народов Севера будут иметь свою специфику. У детей народов Севера совсем иной биологический цикл жизни, иное восприятие мира, развитие ребёнка-северянина идёт медленнее, чем у де-

тей, живущих в средней полосе России. Исследования показывают, что развитие психофизиологических функций у детей, проживающих на Севере, в среднем на два года идёт медленнее, чем у их сверстников в Центральной России. В связи с различиями темпов созревания организма физиологический (биологический) возраст этих детей часто не совпадает с календарным (паспортным) [11].

Обобщение имеющихся данных становления этнической идентичности детей КМНС, свидетельствует, что проблема формирования этнокультурной идентичности/компетентности у детей малочисленных народов Севера должна быть актуализирована на всех этапах непрерывного этнокультурного образования. Во-первых, это связано с деформацией естественной социокультурной среды развития и воспитания детей и её ограниченностью для качественной их социализации, и, во-вторых – недостаточной готовностью современной системы образования к психолого-педагогическому сопровождению формирования этнокультурной идентичности/компетентности.

Сегодня этнокультурная школа является одним из главных средств формирования этнокультурной компетентности, поскольку другие каналы межпоколенной трансмиссии этнокультурной информации (семья, общество) у многих коренных народов Севера в значительной степени разрушены процессами урбанизации и глобализации.

Эффективное формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде обеспечивается при реализации совокупности условий: постановке цели, отборе содержания, наличии соответствующих форм и методов, компетентных педагогов в области поликультурного образования, широких социальных связей образовательного учреждения с семьями учащихся, учреждениями культуры, профессионального образования и др.

Глобальной целью образовательной школы России является воспитание учащегося, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего чувством понимания и уважения к другим культурам, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. Из этой цели вытекают задачи образования: постижение культуры собственного народа; воспитание представлений о культурном плюрализме в современном мире, формирование положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий для интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов; воспитание в духе мира и сотрудничества.

По мнению А.Н. Джуринского, цели поликультурного образования достигаются поэтапно. Последовательность этапов можно представить в следующей цепочке: воспитание непротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание неизбежности культурного многообразия; принятие многоэтнического и многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; межкультурное взаимодействие [4, 39].

Можно выделить несколько моделей конструирования содержания образования с целью сопряжения формирования гражданской идентичности с этнокультурной компетентностью: парциальную*; модульную; монопредметную; дополняющую* [12]. При этом одним из базовых принципов является принцип диалогизации образования, предполагающий направленность поликультурного образования на формирование у школьников дилогического мышления и осознания диалога как способа общения и познания, способа жизни в современном мире.

Модели формирования этнокультурной компетентности школьника могут быть реализованы в вариативных моделях общеобразовательных школ, различающихся содержанием образовательных программ.

Таким образом, обозначенные теоретико-методологические подходы поликультурного образования могут быть положены в основу формирования этнокультурной идентичности/компетентности личности школьника в общеобразовательных учреждениях в регионах проживания КМНС и организации опытно-экспериментальной апробации в различных моделях школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования в социокультурной модернизации образования России / под. науч. ред. А.Г. Асмолова. – М.: ФИРО, 2012. – 252 с.

2. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – С. 42.

3. Поликультурное образование: учебник для студ. учрежд. высш. проф. образ-ия / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко; под ред. Л.Л. Супруновой. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 240 с.

4. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – С. 25.

5. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года / Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666.

6. Стефаненко, Т.Г. Этническая идентичность / Идентичность: Хрестоматия // Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – С. 196–220.

7. Кузьмина, Н.В., Манойлова, М.А. Акмеология полиэтнической компетентности: диагностика и развитие. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 268 с.

8. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 35–43.

9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

10. Бордовский, Г.А. Традиции и инновации в подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования: опыт Герценовского университета / Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 63–65 с.

11. Национальная школа: направления совершенствования структуры и содержания образования / Под ред. М.Н. Кузьмина. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – С. 224.

12. Супрунова, Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. – 2011. – №4. – С. 16–28.

С.Р. Гараева, студентка 2 курса,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается история инклюзивного образования в Российской Федерации в общеобразовательных и высших учебных заведениях, а так же те трудности, с которыми сталкивается внедрение инклюзии в России.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная среда.

Summary. In this article the history of inclusive education in the Russian Federation in general education and higher educational institutions, and as those difficulties which inclusion introduction in Russia meets is considered.

Key words: inclusive education, persons with disabilities, barrier-free environment.

По данным Всемирной организации здравоохранения, на земле около миллиарда людей с ограниченными возможностями. Получение лицами с ограниченными возможностями здоровья образования, в том числе и профессионального, является необходимым условием их успешной социализации в современном обществе. В последние годы в системе образования России, как и других стран мира, делается многое для того, чтобы обеспечить возможность инклюзивного образования людей с инвалидностью в школах и вузах [4].

В соответствии с пунктом 27 статьи 2 Федерального закона от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6].

Впервые термин «инклюзия» был употреблен в 1994 г. в г. Саламан на международной конференции, где была принята и ратифицирована декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении. Согласно проекту закона, число детей-инвалидов в инклюзивной школе будет ограничено – не более 10% на всю школу и не более трёх человек в одном классе.

Одним из первых, кто пытался обосновать систему интегрированного обучения, был Л.С. Выготский. Он указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех своих достоинствах специальная школа замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребёнка – в узкий круг школьного коллектива, создаёт замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка всё фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребёнка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к ещё большей изоляции и усиливают его сепаратизм [1].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321), которая и на сегодняшний день работает по системе инклюзивного образования.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

В настоящее время в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы реализуются 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 [3].

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», главная цель которой – признание прав инвалидов на развитие, защиту и обеспечение активного участия в жизни общества. В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Министерство образования и науки РФ утверждает, что к 2015 году детей-инвалидов примут в 10 000 обычных школах. В учебных заведениях будут созданы условия для безбарьерной среды. Согласно данным ведомства, которые были представлены на парламентские слушания в комитет по образованию Госдумы, пока такие условия есть только в 300 школах в разных российских регионах. Там комфортно могут учиться обычные дети и дети с ОВЗ.

В соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищённости инвалидов является получение ими полноценного профессионального образования. Этому во многом способствовала и проведенная 15 мая 2001 года коллегия Министерства образования

Российской Федерации России «Об опыте работы вузов России по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов, на которой был принят целый ряд важных решений, направленных на расширение возможностей обучения в вузах страны лиц с ограниченными возможностями здоровья. Действенность коллегии можно оценить увеличением числа студентов-инвалидов в высших учебных заведениях. Если в 2001 году накануне коллегии по всем формам их обучалось чуть более 5400 человек в 259 вузах семидесяти двух субъектов Российской Федерации, то в 2002–2003 учебном году количество студентов-инвалидов уже составило более 14,5 тысячи человек. В 2004 г. – более 15 тысяч. (Для сравнения: в 1995 г. в вузах России обучалось всего 2,5 тыс. студентов-инвалидов).

Таким образом, образование лиц с ОВЗ и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

Однако внедрение инклюзивного образования в России сталкивается с рядом трудностей:

• Некорректное отношение к детям с ограниченными возможностями. Распространены стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования.

• Отсутствие специально подготовленного педагогического состава. Пока учителя общей школы не готовы к обучению детей, имеющих отклонения в развитии. Государству необходимо поменять стандарты высшего педагогического образования, уделив особое внимание подготовке специалистов соответствующего профиля.

• Плохая материально-техническая оснащенность учебных заведений. Отсутствуют специальные устройства и обучающие материалы для детей, а также методические пособия для учителей.

• Барьер физического доступа. Отсутствует автотранспорт для учеников с ограниченными возможностями, который позволял бы им добираться до места учебы и домой. Есть большая категория детей с ограниченной мобильностью, которые по уровню развития своего интеллекта смогли бы обучаться в общеобразовательной школе и быть успешными. Но пока в школах не созданы условия для таких детей, они не могут в них обучаться.

• Отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении.

• Слабо работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов.

• Не эффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями.

• Жесткие требования государственного стандарта. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ОВЗ и детям здоровым [5].

Кроме того, в процессе профессиональной подготовки студенты переживают как положительный опыт, заключающийся в переживании достижений, успеха, так и негативный, заключающийся в переживании студентом ситуаций затруднения, которые в большей степени испытывают студенты с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы затруднения в условиях профессиональной подготовки выполняли стимулирующую функцию, необходимо включение студента в систему сопровождения на основе оказания педагогической поддержки.

Таким образом, студентам с ограниченными возможностями необходимо тьюторское сопровождение, которое заключается в организации образовательного движения студента, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности, понимания понятия инклюзии, достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и многое другое [2].

Поэтому развитие инклюзивных форм обучения инвалидов должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности. Иначе подобная мера не только не позволит обеспечить полноценную инклюзию обучающихся детей-инвалидов, но и негативно скажется на качестве работы образовательных учреждений с другими обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Методические рекомендации // Науч. ред. Л.М. Шипицына, Л.П. Назарова. – М.: Детство-пресс, 2001.

2. Куликова, М.Ю. Тьютор в системе сопровождения образовательной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 342–344.

3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ир-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

4. Файзрахманова, А.Т. Проблема получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20–21 марта 2014 г. / Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – С. 552–554.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. №373.

6. Федеральный закон от 27.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

И.В. Дмитриева, доктор педагогических наук,
Донбасский государственный педагогический университет,
г. Славянск Донецкой области

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ АССИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения функциональных обязанностей и профессиональных функций ассистента учителя в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, ассистент учителя, профессиональные функции.

Annotation. The problem of defining the functional duties and professional functions of the teacher's assistant under the conditions of the inclusive education is considered in the article.

Key words: health problem children, inclusive education, teacher's assistant, professional functions.

Путь гуманистической направленности деятельности современной школы определяет новые подходы к обеспечению качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сегодня стает очевидным применение образовательных технологий, базирующихся на принципах учёта интересов данной категории детей, обеспечения им ранней диагностики и своевременной помощи, включение в общеобразовательное пространство, начиная с дошкольного возраста. Экономический потенциал государства, его политические ориентиры, ценностные ориентации и культурные нормы общества определяют выбор путей развития специального и инклюзивного образования.

В Украине образование детей с психофизическими нарушениями обеспечивается разветвленной сетью специальных общеобразовательных учреждений, где созданы все возможности организации учебно-воспитательного процесса в комплексном сочетании с коррекционно-реабилитационной работой. В то же время, всё большее распространение получает инклюзивна форма обучения таких детей в общеобразовательных учреждениях, что законодательно урегулировано Законом Украины «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», подписанного Президентом Украины 6 июля 2010 года №2442 [1]. На основании данного закона внесены изменения в Законе Украины «Про загальну середню освіту» [2], в котором предусмотрено функционирование специальных и инклюзивных классов для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учебных заведениях и создание учебно-реабилитационных центров для детей со сложными (комплексными)нарушениями развития.

В связи с этим остро встает вопрос подготовки и переподготовки педагогических кадров, готовых к работе с детьми с особенными образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения.

Бесспорно, поддержка и обеспечение педагогического сопровождения данной категории детей соответствующими специалистами является обязательным компонентом этого процесса. В международной практике такую поддержку оказывают ассистенты учителя, волонтеры, тьюторы и члены семьи. «Ассистент учителя», «помощник учителя», «парапедагог», «парапрофессионал» – все эти определения характеризуют должность работника вспомогательного персонала. На него возлагается широкий круг обязанностей, однако функции могут иметь существенные различия в зависимости от потребностей ребёнка. Анализ научных исследований, посвящённых изучению характера работы таких специалистов, указывает на необходимость обеспечения их профессиональной подготовки и разработки должностных обязанностей.

Например, в Канаде, как отмечает Тим Лорман [7], ассистенты учителя входят в состав вспомогательного персонала образовательного сообщества – так называют членов персонала, которые помогают учителю осуществлять образовательный процесс. Вспомогательный персонал может под руководством учителя работать с учениками индивидуально или в небольших группах, выполняя разные виды деятельности для реализации поставленных учебной программой задач. Кроме того, ассистент предоставляет учителям информацию о ребёнке, его успехах и трудностях, оказывает помощь (советом, предложением и т.д.) при изучении учебного материала. Например, члены вспомогательного персонала могут оценивать функциональные действия учеников, составлять стандартизированные тесты (но не оценивать результаты тестирования), наблюдать за поведением ученика во время учебного процесса, фиксировать результаты наблюдения, принимать участие в учебном процессе. Ассистенты учителя помогают ученикам приобретать знания и умения, необходимые для полноценной жизни в классе, школе, обществе. Во время принятия решения относительно учебной программы учитель учитывает информацию, полученную от других специалистов, родителей и школьных ассистентов. Однако, следует отметить, что в большинстве стран нет чёткого, конкретного перечня профессиональных обязанностей ассистента учителя.

В Украине должность ассистента учителя новая. Только в 2010 году Министерством труда и социальной политики Украины приказом Госпотребстандарта от 28.07.2010 г. №327З дополнено Классификатор профессий должностью ассистента учителя, которая также предусмотрена Порядком организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях, утвержденным постановлением Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011 года №872 [3]. Министерством образования и науки, молодёжи и спорта Украины было принято решение о введении должности ассистента учителя к Перечню должностей педагогических и научно-педагогических работников, который утвержден постановлением Кабинета Министров Украины от 18 августа 2012 года №635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року №346 і від 14 червня 2000 року №963». Это дало возможность обеспечить конституционные права и государственные гарантии педагогическим работникам, которые будут работать в школах с инклюзивной формой обучения в должности ассистента учителя, предусмотренные для педагогических работников, которые работают с детьми с ОВЗ. Кроме того, должность ассистента учителя внесена к Типовым штатным нормативам общеобразовательных учебных заведений, утвержденных приказом Министерства образования и науки, молодёжи и спорта от 06.12.2010 г. №1205, зарегистрированных в Министерстве юстиции 22 декабря в 2010 г. №1308/18603.

Введение новой должности вызывает дискуссионные вопросы, связанные с требованиями и условиями профессиональной подготовки ассистента учителя и определением его функциональных обязанностей в школе. Не вызывает сомнения, что роль ассистента учителя в организации учебно-воспитательного процесса в классе с инклюзивной формой обучения необходимо рассматривать в контексте командного взаимодействия специалистов, которые изучают индивидуальные особенности, возможности и потребности ребёнка, прогнозируют его траекторию развития, разрабатывают индивидуальную программу, оценивают достижения и т.д. Основные задачи ассистента учителя заключаются в адаптации содержания обучения к возможностям и потребностям ребёнка с ОВЗ и применении во время урока системы специальных методов и приёмов, направленных на реализацию поставленных целей. Совместно с учителем ассистент планирует, к каким видам коллективной деятельности на уроке можно максимально привлечь ребёнка с особенными образовательными потребностями, а на каком этапе урока целесообразней будет индивидуальная работа.

Анализ деятельности ассистента учителя позволяет выделить основные его профессиональные функции:

• организационную;

• учебно-воспитательную и коррекционно-развивающую;

• диагностическую;

• аналитико-прогностическую;

• консультативную.

Обеспечивая организационную функцию, ассистент учителя:

• помогает в организации учебно-воспитательного процесса в классе с инклюзивной формой обучения;

• оказывает помощь ученикам с ОВЗ в организации рабочего места;

• осуществляет наблюдение за ребёнком с целью изучения его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;

• способствует формированию саморегуляции и самоконтроля ученика;

• сотрудничает со специалистами, которые непосредственно работают с ребёнком с ОВЗ и принимают участие в разработке индивидуальной программы развития;

• обеспечивает вместе с другими сотрудниками внутренний режим и безопасные условия учебно-воспитательного процесса;

• заполняет необходимую педагогическую документацию;

• совместно с учителем формирует портфолио ученика.

Учебно-воспитательная и коррекционно-развивающая функция деятельности ассистента учителя на практике обеспечивается следующим образом:

• в сотрудничестве с учителем класса ассистент оказывает образовательные услуги;

• осуществляет социально-педагогическое сопровождение, заботится о профессиональном самоопределении и социальной адаптации учащихся;

• содействует сенсомоторному, познавательному, личностному развитию детей с ОВЗ, улучшению их психоэмоционального состояния;

• стимулирует развитие социальной активности детей, способствует выявлению и раскрытию их способностей путем участия в различных видах творчества;

• обеспечивает обстановку оптимизма и уверенности в своих силах и будущем.

Диагностическую функцию деятельности ассистента учителя следует рассматривать в контексте командного взаимодействия:

• вместе с группой специалистов, которые разрабатывают индивидуальную программу развития, изучает особенности психофизического развития детей;

• оценивает вместе с учителем учебные достижения ученика;

• оценивает выполнение индивидуальной программы развития;

• изучает и анализирует динамику развития ученика.

Диагностическая деятельность направлена, в частности, на определение актуального уровня знаний ученика и определение необходимой дозированной помощи в той или иной образовательной отрасли.

Аналитико-прогностическая функция деятельности ассистента учителя определяется умением на основе полученных данных о ребёнке с ОВЗ прогнозировать ожидаемые результаты, определять долгосрочные цели и краткосрочные задания в процессе разработки индивидуальной программы развития, планировать периодичность оценивания учебных достижений. Ассистент учителя совместно с учителем класса в первую очередь анализирует соответствие требований учебной программы, а также используемых на уроке методов и приёмов актуальным и потенциальным возможностям ребёнка с особенными образовательными потребностями и определяет необходимость оказания помощи и её характер.

При определении долгосрочных целей к сведению берутся отчет команды специалистов, результаты изучения актуального уровня развития, итоги наблюдений и характеристика потребностей ребёнка с точки зрения его родителей. Краткосрочные задания – это последовательность этапов, которые проходит ученик в процессе достижения определённой долгосрочной цели. Это своего рода поэтапные контрольные показатели, определяющие область дополнительных услуг. Основой для определения краткосрочных

заданий или поэтапных контрольных показателей служат данные актуального уровня успешности ученика и услуги, в которых нуждается ребёнок для достижения целей индивидуальной программы развития. Краткосрочные задания или поэтапные контрольные показатели дают возможность учителю, ассистенту учителя и родителям наблюдать за успехами ребёнка. Если определённые ожидаемые результаты не достигнуты или, наоборот, достигнуты раньше предусмотренного срока, то на протяжении учебного года осуществляется пересмотр индивидуальной программы развития.

Консультативная функция ассистента учителя обеспечивается постоянным общением с родителями ребёнка, предоставлением им информации о прогрессе в развитии ученика, рекомендаций относительно их поддержки в процессе формирования определённых знаний, умений и навыков школьника.

Остаётся сказать, что профессиональные функции ассистента учителя только условно могут быть рассмотрены раздельно, на самом деле они тесно между собой взаимосвязаны.

Рассмотрим некоторые модели сотрудничества ассистента учителя с учителем класса.

Поддержка на уроке. Особенностью такой модели является то, что учитель проводит урок со всем классом, занимая при этом ведущую роль. Ассистент учителя при этом помогает детям с трудностями в обучении, обращая особое внимание на учеников, работающих по индивидуальной программе развития. Таким образом, внимание ассистента учителя не приковано лишь к ребёнку с ОВЗ, что дает возможность избежать определённой стигматизации по отношению к такому ребёнку.

Обучение в группах – центрах деятельности. При использовании такой модели привлекаются к учебно-воспитательному процессу другие специалисты, принимающие участие в разработке индивидуальной программы развития ребёнка. Учитель и ассистент планируют урок, на каком учащиеся будут работать в малых группах – центрах деятельности. В каждом центре деятельности есть помощник, который помогает ученикам работать вместе над выполнением общего задания. Такой подход способствует формированию у детей умения работать вместе, мобилизации у них усилий для достижения общей цели.

Параллельное обучение. Учитель и ассистент учителя планируют урок вместе, но каждый из них проводит урок самостоятельно в малых группах или с половиной учеников класса. При использовании этой модели могут привлекаться в роли ассистента учителя и другие представители школьной команды (логопед, психолог, медицинский работник).

Альтернативное обучение. Особенностью такой модели является то, что учитель работает с большей частью учеников класса, а ассистент учителя работает с группой учащихся, которые имеют трудности в обучении. К этой группе могут привлекаться и те ученики, которые по тем или иным причинам не усвоили тему урока. Занятия направлены на наверстывание учебного материала путем повторения, обобщения и т.д.

Говоря о профессиональных функциях ассистента учителя, особое внимание следует уделить уровню его профессиональной компетентности. Безусловно, он должен знать основы законодательства Украины об образовании, социальной защите; международные документы о правах человека и ребёнка; государственные стандарты образования; нормативные документы по вопросам обучения и воспитания; современные достижения науки и практики в отрасли общей и специальной педагогики и психологии; особенности развития детей с ОВЗ различных возрастных групп; общие и специальные методы и приёмы работы с такими детьми, применяя индивидуальный и дифференцированный подход; приёмы использования современных технических средств и оборудования; основы работы с общественностью и семьей; этичные нормы и правила организации учебно-воспитательного процесса; правила ведения педагогической документации. Вместе с тем, ассистент учителя должен уметь применять профессиональные знания в практической деятельности, осуществлять педагогическое сопровождение ребёнка с особенными образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения, вместе с другими специалистами составлять и реализовывать индивидуальную программу развития ребёнка, осуществлять наблюдение и анализировать динамику развития ученика; налаживать межличностные отношения между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса. Профессионально важными качествами и характеристиками ассистента учителя должны быть коммуникативные, эмпатийные и организационные способности, ценностные ориентации, направленные на развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, навыки решения конфликтных ситуаций. Ассистент учителя, как и каждый педагогический работник,

должен владеть педагогической этикой, уважать достоинство личности ребёнка, защищать его от любых форм физического и психического насилия.

Переход к инклюзивному образованию в Украине требует совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогических работников для работы с детьми с ОВЗ в условиях общеобразовательного заведения. В то же время, с целью усовершенствования системы подготовки педагогических кадров и обеспечения качественного обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных заведений, Министерством образования и науки, молодёжи и спорта Украины письмом от 18.06.12 №1/9-456 рекомендовано с 2012/2013 учебного года ввести в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку педагогических работников по специальностям «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Социальная педагогика», учебную дисциплину «Основы инклюзивного образования». Обновление содержания подготовки и переподготовки педагогических кадров даст возможность не только оптимизировать профессиональные навыки и умения педагогов, но и научит их работать в команде, осуществлять мониторинг собственной деятельности с целью определения эффективных методов и приёмов работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. Несомненно, что с течением времени выработается искомый комплекс необходимых функциональных обязанностей ассистента учителя – унифицированный образец, определяющий квинтесенцию данной профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 №2442 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17

2. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 №651 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14/page2

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08. 2011 №872 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF

4. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 №1/9-384 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/

5. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 №1/9-675 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/

6. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012 №1/9-694 [Електронний ресурс]: Режим доступу: mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-694.doc

7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

Д.Г. Дьяков, кандидат психологических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ДЦП В ПЕРИОД ПОДРОСТНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье с целью раскрытия особенностей самоидентификации рассматривается оригинальная культурно-исторически фундированная модель самоидентификации. Раскрывается новый экспериментальный метод исследования самоидентификации, базирующийся на предложенной модели.

В статье представлен сравнительный анализ развития самоидентификации в группах нормально развивающихся подростков и подростков с детским церебральным параличом. В результате исследования выявлено, что возрастная динамика развития самоидентификации у подростков в норме и у их сверстни-

ков с ДЦП значимо различается. Если в младшем подростковом возрасте подростки с ДЦП отстают в развитии от своих нормативно развивающихся сверстников, то уже в старшем подростковом возрасте это отставание компенсируется за счёт интенсивного развития третьего блока самоидентификации (формирования символически опосредствованного единства самоидентификационных конструктов в сознании субъекта).

Ключевые слова: самоидентификация, переживание, нормально развивающиеся подростки, подростки с детским церебральным параличом.

Summary. In the article for the purpose of the revealing of the peculiarities of self-identification process the original normative model of self-identification based on cultural-historical psychology is suggested to consider. New experimental method of self-identification examination proposed in the article is based on the suggested model.

Comparative analyses of the development of self-identificational between normal adolescents and adolescents with infantile cerebral palsy presented in the article. As the result is it revealed that the self-identification dynamics of adolescents with infantile cerebral palsy is different from the dynamics of normal adolescents. In younger age children with infantile cerebral palsy significantly fall behind normal adolescents, but in senior age they practically compensate this gap with the help of intensive development of the third block of self-identification (the emergence of symbolically mediated unity of self-identification constructs in subject's consciousness).

Key words: self-identification, experiencing, normal adolescents, adolescents with infantile cerebral palsy.

Постановка проблемы. Психологическое и социальное сопровождение школьников с особыми образовательными потребностями является одним из наиболее востребованных направлений деятельности современного практического психолога. В качестве одной из важнейших форм такого сопровождения выступает помощь детям с различными формами нарушений опорно-двигательного аппарата и, в частности, подросткам с ДЦП. Среди магистральных направлений работы коррекционного психолога с подростками этой категории является сопровождение и поддержка такого ребёнка при формировании самосознания и самоотношения, особенно важных в преддверии и на этапе его профессионального самоопределения. Рассмотрим особенности становления самосознания детей с ДЦП в период подростничества.

Подростки с детским церебральным параличом обнаруживают, как показывает анализ специальной литературы, особенности в становлении и функционировании самосознания. Магистральными здесь следует назвать: доминирование в сознании такого ребёнка собственных телесных аномалий и возникновение, вследствие этого, неадекватности самооценки [9, 15], социальных притязаний [1]; повышенную внушаемость, неуверенность в своих силах, исключительную зависимость в том числе в формировании самоотношения, от матери, пассивность в принятии решений [6, 15]. Ещё одним косвенным признаком, указывающим на специфичность самосознания ребёнка и, одновременно, объясняющим её, является осуществление семейного воспитания такого ребёнка по типу гиперпротекции, не позволяющей ему своевременно интериоризировать механизмы, обеспечивающие функционирование самосознания [12, 15]. Выявленные в ходе осуществлённых ранее исследований особенности самосознания, проблематизирующие процесс социализации такого ребёнка, характеризуя самосознание с разных сторон, не позволяют, тем не менее, увидеть явления «сознания себя» ребёнком с ДЦП целостно, через апелляцию к единице, которая не только позволяет вскрыть собственно особенности осознания ребёнком себя, но и характеризует процесс его сознания в целом. В качестве такой единицы мы предлагаем рассматривать процесс самоидентификации.

В 20-м веке проблемой идентичности занимались как психологи (Э. Эриксон, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, Ж. Лакан и др.), так и представители непсихологической социогуманитаристики (Ю. Хабермас, П. Бергер, Т. Лукман, Р. Бурдье, А. Гидденс, П. Рикер и др.) [14]. В то же время, в целях организации исследования самоидентификации у детей с особенностями в развитии наиболее продуктивным видится обращение к культурно-историческому подходу, на базе которого, как правило, выстраиваются исследования в коррекционной психологии. Более того, обращение к культурно-исторической психологии позволяет определить критерии сформированности процесса самоидентификации,

что является особенно важным при изучении развития самоидентификации ребёнка в онтогенезе, а также обеспечивает оптимальные условия для организации сравнительного анализа развития самоидентификации у детей в норме и их сверстников с ОПФР. При этом важно отметить, что в поле культурно-исторической психологии понятия идентичность и самоидентификация не являются концептуализированными [8].

Одним из важнейших этапов в развитии самоидентификации следует рассматривать подростничество, когда ребёнок расширяет контекст само-осознания, рассматривая себя частью сложной системы «я-мир людей» [10, 16], начинает ставить перед собой специальные вопросы типа «кто Я?» [16]. Поэтому рассматриваемая в рамках данного исследования проблема развития самоидентификации у детей с ДЦП приобретает для них особую актуальность именно в период подросткового возраста. Таким образом, предметом презентуемого в данной статье экспериментального исследования становится самоидентификация у детей с детским церебральным параличом в период подросткового возраста.

Понятие и функциональная структура самоидентификации. Важнейшим этапом построения модели самоидентификации в поле культурно-исторической психологии является *обоснование включения этой категории в систему ключевых принципов, идей и понятий культурно-исторического подхода*. Краеугольной идеей Л.С. Выготского, лежащей в основе всей его теории формирования высших психических функций, её методологическим базисом является идея знаково-символического опосредствования высшей психической деятельности человека [2–4]. Формирование самоидентификации как высшей деятельности должно опираться на включение субъектом знака в её структуру в качестве орудия организации само-отождествления. При этом, продолжая идею Л.С. Выготского о том, что мысль не отражается, но формируется в языке [3], мы полагаем, что самоидентификация не только выражается, но и осуществляется через апелляцию субъекта к категориям языка. Таким образом, самоидентификация является знаково-опосредствованным не только по сути репрезентации, но и по сути формирования и, как следствие, произвольным психическим процессом, который правомерно рассматривать как одну из высших психических функций человека. С другой стороны, Л.С. Выготский вводит понятие «общий эмоциональный знак», т.е. символ, выступающий, наряду со знаком, в качестве орудия, опосредствующего познание действительности [2]. Следует тогда предположить, что самоидентификация не ограничивается формированием знаково-опосредствованных социокультурных стратегий в сознании субъекта, но предполагает надзнаковую фиксацию символически опосредствованного единства близких в эмоциональном и ценностно-смысловом плане идентификационных конструктов.

Одним из важнейших методологических принципов Л.С. Выготского является идея осуществления анализа психологической реальности не по элементам, но по единицам. Решая проблему определения единицы анализа, позволяющей зафиксировать феноменологию самоидентификации, мы обращаемся к категории переживания, разрабатывавшейся Л.С. Выготским на позднем этапе своего творчества. Переживание определялось им как внутреннее личностное отношение человека к действительности, осуществляющееся в единстве интеллектуального и аффективного, и предлагалось в качестве «действительной динамической единицы сознания» [4, с. 383]. Апплицируя идею Л.С. Выготского к явлениям самоидентификации, необходимо говорить о последней как о переживании человеком единой субъектности своих манифестаций в мире, т.е. внутреннем, личностном, осуществляемом в единстве интеллекта и аффекта отношении человека к собственным манифестациям в мире как к явлениям, имеющим единую сущность, конституированным единой субъектностью. В ходе самоидентификации, согласно предлагаемой модели, при помощи знаково-символического опосредствования осуществляется ассоциирование в сознании индивидуально-исторического опыта субъекта в виде единства нескольких самостоятельных исторических перспектив жизни. *Интегрируя зафиксированные выше признаки самоидентификации, мы предлагаем определять самоидентификацию как высшую психическую функцию (ВПФ) личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к разнесённым во времени актам взаимодействия с миром как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Рассматривая самоидентификацию через призму переживания, мы фиксируем её в единстве когнитивного и эмоционального отношения субъекта к актам взаимодействия «Я-мир».*

Разрабатывая *функциональную структуру самоидентификации* как ВПФ, мы опираемся на фактически воплощённый Л.С. Выготским принцип совмещения структурного и функционального форматов анализа психологической реальности [13], а также на сформулированное выше понятие самоидентификации как высшей психической функции. Таким образом, данный процесс должен обеспечивать реализацию следующих функций: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как субъекта определённой (реальной или воображённой) социальной практики; 2) отбор и ассоциирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также событий планируемого будущего субъекта при помощи знака – становление самоидентификационных конструктов; 3) обеспечение единства представленности в сознании самоидентификационных конструктов, а, следовательно, и социокультурных контекстов, личностных ценностей, предельных смыслов, конституирующих взаимодействие субъекта с внешним миром.

Методика исследования направлена на изучение степени сформированности функциональной структуры самоидентификации и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование сформированности каждой из функций самоидентификации. В рамках первого задания *«Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации»* (функциональный блок I) испытуемому предлагается ответить на вопрос «Кто Я»? Затем ответы ранжируются по критерию их значимости для испытуемого. После ранжирования остаётся три наиболее значимых, т.е. наиболее опосредующихся ценностно-смысловой сферой, ответов. *Интерпретация.* Исследователем анализируются категории, исходя из наличия таких свойств, как направленность на погружение человека в определённую социальную практику, осуществление фиксации человека как целого при помощи соответствующей категории. Задание *«Исследование самоидентификационных конструктов»* (функциональный блок II) предполагает реконструирование модели процесса организации субъектом представлений памяти и воображения, охватывающих явления взаимодействия «Я-мир», при помощи знака, выступающего в качестве средства самоидентификации. В ходе задания испытуемому предлагается две группы геометрических фигур, каждая из которых выступает внешним объектом-заместителем феноменов взаимодействия субъекта с миром. Для предметной фиксации феноменологии событий прошлого испытуемому предлагается использовать кубы, а будущего – конусы. Далее испытуемому предлагается расположить события его жизни, в которых он проявил себя как носитель соответствующей социальной стратегии, в их последовательности от прошлого к будущему, а также составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование. *Интерпретация.* Критерием сформированности данной функции является нарративность индивидуальной истории субъекта, формирующейся в ходе организации знаком феноменов чувственного опыта. В рамках задания *«Исследование интегральной целостности самоидентификации»* (функциональный блок III) испытуемому предлагается ознакомиться с тремя группами пространственных трёхмерных объектов правильной формы (кубы, конусы и трапециевидные многогранники), обладающих в силу специфики материала свойством вариативности. Затем испытуемому необходимо выбрать грани объектов, на которых он расположит свои ответы, полученные в рамках первого задания (т.е. свои самоидентификационные конструкты). Свидетельством сформированности функции обеспечения единства представленности в сознании самоидентификационных конструктов становится выбор субъектом единой фигуры, символизирующей единство его самоидентификационных конструктов, интегральную целостность переживания субъектом индивидуальной истории, а также возможность придания ей уникальной символизирующей субъекта формы.

Испытуемые. Исследовательскую выборку составили 51 ученик гимназии №2 г. Минска (25 человек в возрасте 12–13 лет и 26 человек в возрасте 14–15 лет) – контрольная группа; 35 учеников с ДЦП из Центров КРОиР г. Минска (17 человек в возрасте 12–13 лет и 18 человек в возрасте 14–15 лет) – экспериментальная группа. Заболевание ДЦП у испытуемых представлено в 2-х формах (спастическая диплегия {1} и гиперкинетическая форма {2}). Все испытуемые контрольной и экспериментальной групп имели сохранный интеллект.

Результаты и обсуждение. Для каждого блока методики (I, II и III) было подсчитано количество человек, обладающих определённым уровнем развития процессов самоидентификации (нулевой, пер-

вый, второй или третий уровень развития). Затем был подсчитан общий показатель по методике. Он вычислялся путем получения среднего значения от уровней развития трёх функций самоидентификации. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Возрастная динамика самоидентификации у подростков в норме и у их сверстников с ДЦП

Общий показатель самоидентификации (уровень)	Норма		ДЦП	
	12–13 лет	14–15 лет	12–13 лет	14–15 лет
0	–	–	23,53%	–
1	30,77%	04,00%	41,18%	27,78%
2	69,23%	52,00%	35,29%	50,00%
3	–	44,00%	–	22,22%

Статистический анализ показывает, что в возрасте 12–13 лет группа подростков с ДЦП обладает существенно более низким общим уровнем самоидентификации по сравнению с подростками в норме ($\chi^2 = 8{,}56$; $p = 0{,}014$). Так, если у младших подростков с ДЦП наблюдается в среднем первый и второй уровень развития самоидентификации при достаточно сильно выраженном нулевом уровне (почти четверть опрошенных), то у их здоровых сверстников преобладает второй уровень развития данного процесса, а нулевого нет вообще. К 14–15 годам происходит значительное повышение уровня развития процессов самоидентификации как в группе обычных подростков ($\chi^2 = 17{,}24$; $p = 0{,}0002$), так и в группе подростков с ДЦП ($\chi^2 = 8{,}91$; $p = 0{,}030$). К этому возрасту в обеих группах появляется третий уровень, а нулевой исчезает. Результаты исследования и статистический анализ показывают, что к этому возрасту различия между группами практически нивелируются ($\chi^2 = 5{,}67$; $p = 0{,}06$). Более детальный анализ данных по блокам методики позволяет выявить, что решительная динамика в развитии самоидентификации у подростков с ДЦП, позволяющая этим детям в достаточно короткий срок достигнуть уровня развития данного процесса в норме, обусловлена активным развитием всех функций самоидентификации. Функция отбора и ассоциирования разрозненной феноменологии индивидуальной истории при помощи знака развивается на этом этапе не только у детей с ДЦП, но и у нормальных подростков, но развитие этой функции у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата приобретает более выраженный характер, что обеспечивает выравнивание показателей по этому блоку и по методике в целом к концу подросткового возраста. Основную роль в активном развитии самоидентификации у детей с ДЦП следует атрибутировать всё же интенсивному развитию в подростковом периоде функции обеспечения единства представленности в сознании ассоциированных знаком временных линий опыта взаимодействия субъекта с миром. Если в норме самоидентификация у подростков развивается только в плане становления большей ассоциированности индивидуального опыта взаимодействия с миром посредством использования обобщающих «Я-категорий», то у подростков с ДЦП данный вектор развития дополняется интенсивным развитием интегрированности в сознании линий индивидуальной истории, символизации личностной уникальности.

В целом, полученные результаты сообразуются с общими закономерностями психического дизонтогенеза по дефицитарному типу, что наряду с выявленными возрастными изменениями показателя самоидентификации в норме, свидетельствует о высокой теоретической валидности предложенной методики. Как отмечает М. Мастюкова «...у детей с церебральным параличом имеет место не только замедленный, но и часто неравномерный темп психического развития с диспропорциональностью в формировании отдельных психических функций, что дает основание говорить о своеобразной дизонтогении психического развития церебрально-органического генеза...» [15, с. 370]. Развитие самоидентификации в известном смысле также подчинено этой закономерности: если на этапе младшего подростничества дети с ДЦП обнаруживают практически несформированными отдельные функции самоидентификации, то уже к 14–15 годам, как показано выше, они преодолевают это расстояние и практически догоняют здоровых

подростков в развитии самоидентификации. Данная закономерность позволяет нам также предположить высокую вероятность сохранения неравномерной динамики развития самоидентификации и на этапе юношеского возраста.

Полученные результаты также позволяют объяснить некоторые выявленные ранее особенности развития личности детей с ДЦП. Так, С.Ю. Жданова, Т.С. Рагозина, И.Ю. Левченко и др. отмечают такие особенности личности детей с ДЦП как разрозненность автопортрета, внутренняя рассогласованность, конфликтность образа «Я» [7, 11]. Эти особенности видятся детерминированными трудностями в переживании интегральной идентичности детьми с ДЦП, зафиксированными в ходе исследования, и особенно ярко выраженными у младших подростков этой категории.

Выводы. Самоидентификация в русле культурно-исторического направления психологии определяется нами как высшая психическая функция внутреннего личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к разнесённым во времени актам его взаимодействия с миром как к явлениям одного порядка, конституированным единой субъектностью, составляющим единое индивидуально-историческое целое. Следует говорить о трёх основных функциональных компонентах самоидентификации: становление знака в качестве орудия самоидентификации; формирование самоидентификационных конструктов; формирование интегральной самоидентифицированности.

На протяжении подросткового возраста у детей в норме происходит значительное повышение уровня развития процессов самоидентификации как в группе обычных подростков, так и в группе подростков с ДЦП. Такое развитие происходит в норме за счёт интенсивного развития функции становления знака в качестве орудия самоидентификации. У подростков с ДЦП развитие самоидентификации происходит не только за счёт развития обозначенной выше функции, но, прежде всего, за счёт развития функции переживания интегральной самоидентифицированности.

Выявлены значимые различия в сформированности самоидентификации между младшими подростками в норме и с ДЦП. К началу старшего подросткового возраста дети с ДЦП практически полностью компенсируют это отставание. Данные, полученные в группе подростков с ДЦП, сообразуются с общими закономерностями психического дизонтогенеза по дефицитарному типу, такими как неравномерность темпа психического развития и диспропорциональность в формировании отдельных психических функций, позволяя, в то же время, объяснить некоторые выявленные ранее особенности развития личности детей этой категории, такие как разрозненность автопортрета, внутренняя рассогласованность, конфликтность образа «Я».

СНОСКИ

1. Спастическая диплегия (синдром Литтля) – наиболее распространённая форма ДЦП, которая характеризуется двигательными нарушениями верхних и нижних конечностей (последнее выражено больше). Дети, страдающие спастической диплегией, при условии целенаправленного обучения, могут овладеть навыками самообслуживания, основными учебными и трудовыми навыками [15].

2. Гиперкинетическая форма ДЦП характеризуется выраженной дефицитарностью подкорковых структур мозга в сочетании с относительной сохранностью функций коры. При этом выраженных нарушений ВПФ у этих детей не наблюдается Характерны гиперкинезы, мышечная ригидность шеи, туловища, ног. Наблюдаются трудности в социальной адаптации в связи с выраженной ограниченностью движений [15].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Г.И. Я-концепция человека с инвалидностью / Г.И. Бондаренко // Дефектология. – 2006. – №5. – С. 36–40.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 96 с.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – 1982. – 503 с.

4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 532 с.

5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 2: Проблемы развития психики / Под ред. М. Матюшкина. – М., 1983. – 368 с.

6. Добровольская, Т.А. О подходах к профессиональной ориентации подростков с детским церебральным параличом / Т.А. Добровольская // Коррекционная педагогика. – 2004. – №1(3). – С. 70–74.

7. Жданова, С.Ю. Особенности самопознания у детей с детским церебральным параличом / С.Ю. Жданова, Т.С. Рагозина // Пермский медицинский журнал. – 2006. – Т. 23. – №1. – С. 17–21.

8. Заковоротная, М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов н/Д, 1999. – 200 с.

9. Кокоренко, В.Л. Полоролевая, возрастная идентификация и система самооценок у подростков с отдельными вариантами нарушений психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 247 с.

10. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989. – 256 с.

11. Левченко, И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте / И.Ю. Левченко // Сб. медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича. – Москва, 1991. – С. 21–44.

12. Левченко, И.Ю. Система психологического изучения лиц с ДЦП на разных этапах социальной адаптации / И.Ю. Левченко // Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 43 с.

13. Мещеряков, Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. – Самара, 1998. – 26 с.

14. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб., 2008. – С. 4–7.

15. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М., 2005. – 464 с.

16. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 31–41.

17. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб., 2001. – 272 с.

Л.В. Егорова, учитель технологии,
С(К)ОШ VIII вида №4, г. Якутск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ОЛОНХО В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы использования олонхо как средство обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Определена значимость фольклора и олонхо в коррекционно-педагогической работе с учащимися школы в инклюзивном пространстве.

Ключевые слова: приобщение к материалам олонхо, фольклора, социализация учащихся, тематические инклюзивные занятия.

Annotation. The article discusses the use of olonkho as a teaching tool of education of children with special educational needs. It determines the significance of folklore and olonkho in correctional and educational work with students in an inclusive school space.

Keywords: introduction to the materials of olonkho and folklore, socialization of students, thematic inclusive classes.

Изучение фольклора и олонхо в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида может стать универсальным процессом, включающим в себе установку на саморазвитие личности, её самосознание.

Олонхо – древний монументальный жанр героической поэмы. Оно первоначально возникло как свободный текст из публично исполняемых алгысов, баллад и героических поэм, прославивших подвиги богатырей, вождей племен спасших свои и соседние роды и этнические группы от внешних захватчиков и установивших мир между племенами и этносами.

Термин олонхо принято обозначать и общее жанровое понятие якутского героического эпоса, и отдельные сказания, составляющие этот жанр. Олонхо, обладая могучей фантазией, увлекательным сюже-

том всеми занимательными достоинствами волшебных сказок особо поражало ум и воображения детей. Воспитывало у них любовь к красноречью, помогало им с раннего возраста владеть богатством, выразительными средствами, внутренне музыкальной силой якутского литературного языка.

Каждое прослушивание для них было увлекательным, могучим по силе воздействия уроком изучения родного языка и поэзии. Вот почему будущие олонхосуты обычно начали сказывать олонхо с детского возраста. Для них каждое исполнение олонхо сначала для сверстников, затем для взрослых было школой овладения богатством литературного языка и мастерством сказания. Ребёнок или подросток, весьма часто слушая живое исполнение мастерами слова или его аудиозаписи и подражая им через громкую читку олонхо в манере сказателей и попыткам подражать сказителям героев олонхо, постепенно приобщается к особому миру магического звучания и музыки родного языка.

Главное в приобщении учащихся к олонхо – это язык олонхо, который представляет собой классический устный литературный язык якутов. Он содержит в себе богатый материал для изучения вопросов древней истории народа саха и является, так как общественная функция его и вообще языка фольклорной поэзии, была особо широка и действенна. Поэтапное изучение героического эпоса олонхо с соблюдением народных традиций сказительства и использованием смежных видов искусства способствует более глубокому, личностно – значимому освоению младшими школьниками идейно-эстетического, духовно нравственного содержания произведений, обуславливает развитие воссоздающего воображения и творческого мышления учащихся. В фольклоре имеются самые эффективные средства воспитания, выработки жизненно необходимых умений для отдельного периода роста и развития ребёнка.

О воспитательном влиянии олонхо на детей с нарушением интеллекта можно говорить при межпредметной интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла в специальной (коррекционной) школе с учётом психофизических особенностей. При ознакомлении с материалами олонхо важно акцентировать внимание на эмоциональный настрой, мотивацию к работе, при этом в основном опирались на сохраненные органы чувств, зрительные, слуховые анализаторы.

Нами в проектной деятельности по материалам олонхо, кроме текста были использованы бубен, хомус, якутские песни для постановки танца, разноцветные карточки, пластилин, картонки, кости рыб, уток для макетирования трёх миров олонхо. Перед ознакомлением с материалами олонхо «Модун Эр Соготох» слушали записи олонхо «Нюргун Боотур Стремительнй» в исполнении Г. Колесова. Детям было очень интересно слушать олонхо. Некоторые дети знали о скороговорке, о тойуке. Для приобщения к олонхо детей с нарушением интеллекта применялись раскраски «Модун Эр Соготох», составленные ведущими учеными СВФУ Н.Г. Никитиной и Е.М. Поликарповой. Учащиеся с большим удовольствием начали сами придумывать персонажи героев по олонхо. При формулировке целевой установки основное внимание уделили формированию жизненных, духовно-нравственных понятий, таких как обычаи предков, отзывчивость, взаимопомощь, честность, доброта, уважение. Учащиеся по материалам раскраски узнали что такое огорчение, хвастовство, унижение, лживость на примере героев олонхо.

После ознакомления дети с текстом олонхо учащиеся отвечали на вопросы: перед поездкой Модун Эр Соготох какие ритуалы исполнил?, что такое благословение родителей?, Таас Дьаантаар Дара Буурай как и чем хвастается перед родителями Модун Эр Соготох?, Какие качества богатыря Модун Эр Соготого вам понравилось?

Для формирования и развития понятий чуткости, храбрости, целеустремленности педагогу надо тщательно подбирать вопросы, опираясь на повседневные, жизненные явления. Для создания целевой установки использовали известные методы и приёмы: ключевое слово, магическое «если бы», «чтобы бы было, если…». Важным для учащихся является не только овладение навыками и умениями в художественной деятельности, как музыкальном, изобразительном, театрализованном, культурно-досуговом, но главное – это приобщением детей к богатству фольклора, знанию истории эпоса – олонхо и умение ориентироваться в палитре богатства народа.

Эффективность целенаправленной коррекционно–педагогической работы посредством использования материалов олонхо с приобщением детей с интеллектуальной недостаточностью к истокам культуры,

традиции и обычаям народа указала, что у детей можно формировать положительную динамику в социальной адаптации с использованием материалов олонхо в доступной для них форме.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, перед нами ставилась единая цель – гармоническое развитие ребёнка с нарушением интеллекта; расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, участия в общественной и культурно-досуговой деятельности в инклюзивном образовательном пространстве «Волшебный мир Олонхо» с использования многообразия материалов олонхо для детей с нарушением интеллекта посредством цикла мероприятий с участием учащиеся С(К)ОШ VIII вида №4 г. Якутска; СОШ №7, №31 г. Якутска; Тулагинской СОШ; студентов хореографического училища имени А. Посельской г. Якутска; артистов Государственного цирка РС (Я);

Задачами мероприятий, посвящённых тематике олонхо, явились создание условий для творческой работы; ознакомление с историей культуры и фольклора якутов; умение выражать свои чувства, раскрывать образы героев, их внутренние состояния в танце; сотрудничество с общеобразовательными школами, с учебными заведениями, учреждениями культуры, с общественными организациями.

Нами в условиях специальной (коррекционной) школы №4 г. Якутска был реализован проект «Олонхо “Ньургун Боотур Стремительный” в инклюзивном пространстве» [1, с.79], в котором принимали участие все представители различных образовательных учреждений г. Якутска. Так танец стерхов, богатырей показали учащихся хореографического училища; дуэт Урун Уолан и Туйаарыма Куо в исполнили учащихся С(К)ОШ №4; танец «Чертенята» – учащихся СОШ №31 г. Якутска; Бой Ньургун Боотура с Уот Уһутаакы был прекрасно показан в совместном исполнении ученика С(К)ОШ №4 и студентов хореографического училища; В танце освобождения Туйаарыма Куо из плена принимали участие артисты Государственного цирка РС (Я). Данное мероприятие сопровождала игра на хомусе в исполнении учащихся СОШ №7 г. Якутска. Танец радости исполнили учащиеся Тулагинской средней школы и студенты хореографического училища. Данное совместное мероприятие сплотила учащихся, родителей и педагогов и способствовало вовлечению всех в реализации интеграции детей с особыми образовательными потребностями в мир искусства, красоты и грации, подтвердив безграничность возможностей интеграционных процессов в целом.

Успех развития детей зависит от многих факторов, в том числе от системы отношений со взрослыми, сверстниками в образовательном учреждении и семье.

При этом важное место в социальной среде отводится досугу и культурно-досуговой деятельности, поскольку среда досугового общения рассматривается как поле для духовного формирования личности, её активности, инициативы, самостоятельности, творческих проявлений, «… дети с особыми образовательными потребностями сосуществовали в едином инклюзивном пространстве, начиная с раннего возраста до ступени профессиональной подготовки» [2, с. 107].

Таким образом, приобщая учащихся с особыми образовательными потребностями к материалам олонхо и создавая комфортные, благоприятные условия для творческого развития, мы расширяем траекторию образовательной, социальной интеграции данной категории детей для успешной социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приобщение учащихся с нарушением интеллекта к истокам народного творчества: учебно-методическое пособие / Н.Н. Иванова, Л.П. Спиридонова, М.В. Лукина, Л.В. Егорова; научн. ред. Д.А. Данилов. – Прага: Vedecko vydavateleiske centrtrum «Sociosfera – CZ», 2013. – 114 с. – С. 79.

2. Егорова, Л.В., Спиридонова, Л.П. Арт-терапия в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного пространства // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. научн.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / [отв. ред. Е.И. Михайлова, д.п.н.; редкол.: А.А. Григорьева, д.п.н., и др.]. – Якутск: Офсет, 2011. – 276 с. – С. 107.

Р.С. Егорова, Л.Я. Максимова, Н.А. Абрамова,
Муниципальное казённое общеобразовательное
учреждение «Амгинская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат 8 вида»

КОРРЕКЦИОННАЯ ШКОЛА КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЛУСЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы внедрения инклюзивного образования на базе ресурсного центра сельской коррекционной школы. Описан опыт работы по оказанию психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ресурсный центр, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Summary. The article discusses the implementation of inclusive education on the basis of rural resource center of the correctional school. The experience of work in providing psychological and educational assistance to children with disabilities is described here.

Keywords: inclusive education, resource center, children with disabilities.

На современном этапе государственная образовательная политика направлена в сторону инклюзивного, интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно коррекционная школа может и должна инициировать работу по подготовке основ для инклюзивного образования в своем регионе.

Проект «Модель ресурсного центра развития коррекционного образования в улусе» Амгинской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната 8 вида способствует созданию условий для реализации и дальнейшего развития системы инклюзивного образования в улусе, поставив перед собой следующие задачи:

1. Повышение профессионального уровня кадрового потенциала для оказания качественных социально-образовательных услуг;
2. Инициирование современных моделей, форм работы с семьей, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
3. Создание условий общественной мотивации к совместной деятельности;
4. Разработка и принятие нормативных документов, локальных актов, направленных на решение проблем специального коррекционного образования в улусе.
5. Консультативная помощь педагогам в создании современных классов интегрированного обучения, где будут обучаться дети с разной структурой дефекта, но с одним приоритетным нарушением;
6. Развитие новых форм оперативного оказания образовательных услуг детям-инвалидам, детям со сложной структурой дефекта; создание мобильной психолого-педагогической бригады по раннему выявлению детей с ОВЗ, открытие консультативного пункта на базе школы-интерната.

Для достижения намеченных нами цели и поставленных задач проведен цикл работ по реализации проекта. Проведена определённая работа по укреплению материально-технической базы: приобретены комплекты мебели для классов, учебных мастерских, интерната, соответствующие требованиям СанПина, компьютеры, интерактивная доска, проекторы. Библиотечный фонд постоянно пополняется научно-методической литературой, изданиями по специальной педагогике.

Десять педагогов школы-интерната прошли профессиональную переподготовку по специальности «Олигофренопедагогика» в ИПК СВФУ, два педагога закончили дефектологическое отделение ПИ СВФУ.

Для оказания учителям массовых школ, воспитателям детских дошкольных учреждений по организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями проведены на базе школы-интерната курсы повышения квалификации «Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» с приглашением преподавателей кафедры специального (дефекто-

логического) образования ПИ СВФУ к.п.н. Юдиной И.А., к.п.н. Абрамовой Н.А., Ивановой Н.Н., Куликовской Н.Э., стажировочная площадка «Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями» с приглашением специалистов Республиканского центра психолого-медико-социального сопровождения МО РС (Я) Петровой А.Ф., Дегтяревой Н.Н.

Коллективом школы-интерната подготовлены и проведены улусные семинары-практикумы:

1. «Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями», заслушаны доклады: «Ресурсный центр развития коррекционного образования в улусе», «Об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья», «Нарушения устной и письменной речи у младших школьников». Проведены открытые уроки по математике, якутскому языку, музыкально-ритмическое занятие для детей со сложным дефектом, мастер – класс «Развитие школьно-значимых психофизических функций младших школьников коррекционной школы», открытый воспитательский час «Художница Мария Магатырова».

2. «Трудовое обучение и воспитание как основное средство подготовки к жизни и труду детей с особыми образовательными потребностями», проведены мастер-классы учителей трудового обучения в «Деревне мастеров»: «Моделирование домашних тапочек», «Украшения из разноцветных лоскутков драпа», «Изготовление традиционной куклы-оберега», «Раскрой и пошив кэнчи», «Аппликация из природного материала», «Моделирование причесок», резьба по дереву «Узор», «Изготовление сувениров из жести», «Оригами», творческая мастерская «Олонхону маска дьусуйуу».

В январе 2013 года проведен улусный семинар с участием специалиста районного управления образования для педагогов ОУ и ДОУ, целью которого было выявление проблем и внедрение инклюзивного образования в улусе. Для участников семинара педагогами школы-интерната проведены мастер-классы по проведению коррекционно-развивающих занятий с детьми с нарушениями речи, со сложной структурой дефекта, открытые уроки и воспитательские часы. Особое внимание было уделено проблемам инклюзивного образования и поиску путей его внедрения.

Для оказания действенной консультативной и практической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям, одной из эффективных форм является организация «Летней школы». Летом 2012 года в «Летней школе», организованной при школе-интернате диагностико-консультативная работа проведена преподавателями кафедры специального образования ПИ СВФУ, которая была направлена на выявление и коррекцию недостатков психофизического развития детей.

На второй год педагогами школы-интерната работа «Летней школы» была направлена на создание благоприятных условий для целенаправленного полноценного оздоровления, развития и коррекции, отдыха детей с речевыми нарушениями. Два года работы «Летней школы» подтвердили необходимость и эффективность оказываемой коррекционно-развивающей помощи детям, консультативной помощи родителям для дальнейшей помощи своему ребёнку в исправлении речевых и интеллектуальных нарушений.

Одними из новых форм оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям являются создание выездной мобильной психолого-педагогической бригады, открытие консультативного пункта на базе школы-интерната. Мобильная бригада в составе дефектологов, психолога и логопеда осуществляет диагностико-консультативную работу в общеобразовательных учреждениях улуса. Консультативным пунктом при школе-интернате педагогам ДОУ, ОУ оказывается учебно-методическая помощь по разработке рабочих программ по предметам, предоставляются учебники, пособия и разработки по специальной педагогике и психологии.

В свете внедрения инклюзивного образования актуальность темы эксперимента подтверждается, в связи с чем остаётся необходимость дальнейшей целенаправленной деятельности по взаимодействию педагогов коррекционной и массовых школ, детей с особыми образовательными потребностями и их родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Н.А. Управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования: Монография. – Якутск: 2009. –176 с.

2. Инденбаум, Е.Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания: учебное пособие. – Иркутск, 2008. – 76 с.

С.И. Захламина,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №5», г. Архангельск

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Обеспечение права на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья – актуальное направление деятельности современной государственной политики в сфере образования в Российской Федерации. Автор статьи анализирует систему специальных условий для школьников с нарушениями зрения и слуха, созданную в общеобразовательной школе г. Архангельска.

Ключевые слова: специальные условия образования, школьники с ограниченными возможностями здоровья, нарушения слуха и зрения.

Annotation. Ensuring the right for education for children with limited opportunities of health – actual activity of a modern state policy in education in the Russian Federation. The author of article analyzes system of special conditions for school students with the sight and hearing violations, created at comprehensive school of Arkhangelsk.

Keywords: special conditions of education, school students with limited opportunities of health, a hearing disorder and sight.

Обеспечение реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) – одна из важнейших задач государственной политики в области образования в Российской Федерации. Идея инклюзии в России рассматривается как долгосрочная стратегия. Однако, с введением нового закона “Об образовании”, федерального образовательного стандарта инклюзивное обучение всё более активно занимает ведущие позиции в российской системе образования.

Школьники с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями [1]. Эффективность образовательной деятельности для них зависит от наличия и качества специальных условий, созданных с учётом характера и выраженности нарушений. Разнообразие особых образовательных потребностей школьников с ограниченными возможностями здоровья определяет вариативность специальных образовательных условий в образовательной организации [4]. С.В. Алехина представила модель специальных условий в следующей классификации: индивидуально-ориентированные, частно-специфические, общеспецифические и специальные образовательные условия общие.

Система специальных образовательных условий в более широком понимании – это совокупность условий общих для всех категорий детей с ОВЗ и частно-специфических, индивидуально-ориентированных, в соответствии с особенностями и образовательными возможностями учащегося [2]. Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья представлены как средовые, содержательные и организационные [3]. Средовые условия – адаптивная среда, отсутствие барьеров, комфортность и доступность в получении образовательных услуг. Содержательные условия – индивидуальные образовательные программы, программы психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогической реабилитации. Организационные условия – целостная система сопровождения в образовательном процессе, реализация адаптированных программ по предметам, коррекционно-развивающих программ, расписания уроков и внеурочной деятельности, учёт особенностей физического развития, психических процессов и учебной деятельности.

МБОУ СОШ №5 г. Архангельска осуществляет обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных классах (инклюзивно) и в классах, где обучение осуществляется по адаптированным образовательным программам для детей с нарушениями зрения и слуха. В школе – 470 чел., из них дети с ОВЗ – 225 чел., 107 учащихся с инвалидностью.

1. Организационное обеспечение для детей с ОВЗ в МБОУ СОШ №5 г. Архангельска

	Нарушения зрения, слуха, речи		
1. Нормативно-правовая база	• Наличие в Уставе ОУ пунктов по организации работы с детьми с нарушениями зрения, слуха • Положения: «Об организации инклюзивной практики», «О логопункте», «Об оказании психолого-педагогической помощи учащимся», «Об организации деятельности СМПП-центра», «О ПМПк», «О проведении коррекционно-развивающих занятий» • Договоры: с родителями, с территориальной ПМПК, с психолого-педагогическим центром «Леда», с социально-педагогическим центром «Душа», с МДОУ №№32, 154, 3 (дошкольные учреждения для детей с нарушениями зрения и слуха), с центрами дополнительного образования, с Центром развития слуха и речи, с городскими общественными организациями		
2. Организация медицинского обслуживания	Лечение: в школьном офтальмологическом центре, в АОКБ. Профилактика: контроль состояния зрения, соблюдения гигиенических требований, проведение родительских собраний, консультаций; Консультирование у специалистов АОКБ, Университетской клиники	Обслуживание по договору в Центре развития слуха и речи. Обследования, консультирование и лечение в сурдологическом кабинете. Консультации невролога при необходимости	Консультации невролога, при необходимости, в городском центре «Леда»
3. Организация питания	Бесплатное питание для детей с ОВЗ, ежедневная бесплатная молочная продукция (до января 2014 г.), бесплатное питание для детей из малообеспеченных семей		
4. Организация взаимодействия педагога-психолога с родителями	Консультации психолога в школьном СМПП-центре, родительские собрания		
5. Организация взаимодействия с ППМС-центрами	Взаимодействие с центрами: психолого-педагогическим центром «Леда», центром социально-педагогического сопровождения «Душа». Проведение занятий по проблемам адаптации, социальной дезадаптации, профилактики вредных привычек, консультации для учащихся, педагогов, родителей		
6. Организация взаимодействия со СКОУ	Взаимодействие по проблемам применения технологий, методик, приёмов обучения школьников с нарушениями зрения, слуха, речи		
7. Организация взаимодействия с МСЭ	Подготовка материалов, характеризующих условия для конкретного ребенка с инвалидностью по запросам МСЭ, согласование средств реабилитации и условий обучения		
8. Взаимодействие с ПМПК	Подготовка материалов школьным консилиумом для школьников с ОВЗ: при изменении образовательного маршрута, определении условий для выпускных экзаменах, спорных случаев организации сопровождения детей с ОВЗ		
9. Взаимодействие с органами социальной защиты	Сопровождение детей из опекунских семей, социальный патронаж неблагополучных семей		

2. Материально-техническое обеспечение МБОУ СОШ №5

Архитектурная среда		
- тактильная дорожка при входе в школу (дорожка с шероховатой поверхностью); - таблички с названием кабинетов по системе Брайля; - цветовое обозначение лестниц; - максимально-доступное освещение классных кабинетов, дополнительное освещение парт, классной доски; - отсутствие темных штор на окнах, глянцевых поверхностей школьных парт; - площадка для развития навыков ориентирования на улице		
Специальное оборудование		
Для школьников с нарушениями зрения: трости, учебные парты, регулируемые с тактильными метками, видеоувеличители «Топаз» и «Сапфир», лупы (настольные, налобные, строчные, чертёжные), компьютерные программы серии «Мир за твоим окном», «JOS», «Живая география», «Живая математика», «Логомир», рельефная графика, аппараты «Светлячок», «Ориентир»	Для школьников с нарушениями слуха: ФМ-системы в классах, верботональное оборудование, аппараты «Унитон», компьютерные рабочие места с плазменной панелью, наглядные и дидактические материалы; компьютерная программа «Дельфа-142»	Для школьников с нарушениями речи: компьютерные тренажеры, программа «Игры для Тигры», наглядные и игровые материалы; зеркала, диктофоны, оборудование для логопедического массажа
- кабинет психолога, с оборудованием для релаксации (зона отдыха, мягкие модули, ковёр «Млечный путь», ароматические лампы)		

3. Организационно-педагогическое обеспечение

№	Направление коррекционно-развивающей работы	Программы	Методические и учебные пособия, оборудование
1	Охрана и развитие зрения и зрительного восприятия	1–4 кл. Программы специальных (коррекционных) учреждений IV вида. Развитие зрительного восприятия / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1999. 5–7 кл. – Авторская программа	Григорьева, Л.П., Сташевский, С.В. Коррекция зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. Учебно-методическое пособие. – М., 1990. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М.: ВОС, 1997. Никулина, Г.В., Фомичева, Л.В. Охраняем и развиваем зрение. СПб.: Детство-пресс, 2002. Натуральные предметы, игрушки. Рельефно-графические изображения. Наборы геометрических фигур. Наборы геометрических тел. Мелкие предметы (пирамиды, матрёшки). Мозаики различных видов. Конструкторы с крупными деталями. Конструкторы металлические. Наборы карточек, таблиц с увеличенным размером объектов, муляжи овощей, фруктов
2	Развитие осязания мелкой моторики	1–8 кл. – Авторская программа	Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребёнка. – М.: Школа-Пресс. – 2001. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения: справочно-методическое пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990. Узорова, О.В. Пальчиковая гимнастика. – М.: Издательство АСТ, 2002. Тупоногов, Б.К. Формирование мелкой моторики рук. Пособие для коррекционных занятий с детьми, имеющими зрительные нарушения. – М.: ООО «ИПТК «ЛОГОС», 2004. Егорова, О.И. Приключения сказочного человека. – М.: ООО «ИПТК «ЛОГОС», 2002. Шнуровки, пазлы, шаблоны для штриховки, массажёры, эспандеры для рук, наборы мелких предметов
3	Развитие мимики и пантомимики	1–12 кл. – Авторская программа	Денискина, В. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. – Верхняя Пышма, 1997. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. Зеркала, картины, таблицы, мимические схемы, иллюстративный материал, музыкальные произведения
4	Лечебная физкультура	1–4 кл. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. Лечебная физкультура / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1999. 5–7 кл. – Авторская программа	Ростомашвили, Л.Н. Адаптивное физическое воспитание. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. Сермеев, Б.В. Подвижные игры для детей с нарушением зрения. Методические рекомендации. М., 1995. Оборудование зала ЛФК (гимнастическая скамейка, лестница, скамейка, эспандеры, обручи, мячи, игровой материал). Тренажерный зал. Массажное кресло
5	Социально-бытовая ориентировка	1–4 кл. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. Социально-бытовая ориентировка / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Город, 1999. 5–7 кл. – Авторская программа	Оборудование кабинета СБО: мебель жилой комнаты, кухни, стиральная машина, пылесос, посуда. Игровой, предметный материал

6	Предметно-практическая деятельность	1–4 кл. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. Л.И. Плаксина. «Предметно-практическая деятельность». – М.: Город, 1999 5–12 кл. – Авторская программа	Наборы таблиц, предметов по темам программы, схемы, таблицы, игровой материал
7	Ориентировка в пространстве	5–10 кл. Авторская программа	М.Н. Наумов. Обучение слепых пространственной ориентировке. – М., 1982. Ю.И. Петров. Организация и методика обучения слепых ориентировке в пространстве. – М., 1988. Трости, прибор «Ориентир», схемы передвижения, площадка при школе для ориентирования
8	Ритмика	Л.И. Плаксина, В.А. Кручинин. «Ритмика». – М.: Город, 1999. 5–9 кл. – Авторская программа	Музыкальные произведения, ленты, мячи, цветы, другие предметы
9	Развитие слуха и звукопроизношения	Программа специальных (коррекционных) классов II вида. К.Г. Коровин. Развитие слухового восприятия. Обучение произношению. – М.: Просвещение, 2006	Предметный и игровой материал, таблицы, схемы, обучающие карточки, микрофильмы, слайды по темам
10	Коррекция познавательной деятельности	Н.П. Локалова. «120 уроков психологического развития младших школьников». – М.: Ось-89, 2006	Дидактический материал, комплексы развивающих заданий, копилка развивающих игр

3.1. Формы методы организации инклюзивного образовательного процесса в классе

Вариативные формы образования	Обучение на дому, семейная форма обучения, обучение в классах по адаптированным программам для слабовидящих и незрячих учащихся, обучение в классах по адаптированным программам для слабослышащих и позднооглохших учащихся
Формы и методы внеучебной работы	Организация внеурочной работы по Программе внеурочной деятельности. Организация танцевальной и театральной студии, кружка «Волшебная кисточка», мероприятий по социальному проектированию. Реализация воспитательной программы «Вместе». Школьное научное общество
Система оценивания достижений	Дифференцированный подход в оценивании школьников с ОВЗ. Формирование портфолио учащегося

4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ

Основные направления деятельности: психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ специалистами ПМПк, сопровождение процессов инклюзивного образования специалистами территориальной ПМПК, консультирование участников образовательного процесса специалистами САФУ, АО ИОО.

5. Кадровое обеспечение образовательного процесса

Педагоги, осуществляющие обучение школьников с ОВЗ – 66 чел.,

Учителя-дефектологи – 7 чел.,

Учитель-логопед – 1 чел.,

Педагог-психолог – 1 чел.,

Медицинские работники – 5 чел. (врач-офтальмолог, медсёстры-ортоптистки, фельдшер),

Социальный педагог – 1 чел.

Основные направления курсовой подготовки педагогов: предметная курсовая подготовка, проблемы обучения школьников с нарушениями зрения и слуха, обучение педагогов чтению и письму по системе

Л. Брайля, обучение жестовой речи, инклюзивное обучение школьников с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями. Обучение педагогов осуществляется в Архангельском областном институте открытого образования. С 2014 г. переподготовка осуществляется в САФУ.

В МБОУ СОШ №5 г. Архангельска созданы необходимые средовые условия для обучения школьников с ОВЗ. Предметно-развивающая среда способствует эффективной организации образовательного процесса. Педагоги владеют приёмами организации образовательной деятельности для школьников с ОВЗ. Создана система комплексной помощи школьникам, ориентированная на помощь в освоении учебных программ, коррекцию недостатков в развитии обучающихся, адаптацию в социуме. Координацию деятельности педагогов и специалистов осуществляют СМПП-центр и ПМПк. Основные этапы в деятельности специалистов по сопровождению школьников с ОВЗ:

- диагностика образовательных проблем, определение необходимых условий, форм интеграции;
- планирование коррекционно-развивающей деятельности, разработка индивидуальных программ сопровождения, мониторинговых мероприятий, корректировка программы коррекционной работы ОО;
- анализ результатов учебной деятельности школьника с ОВЗ, эффективности форм, методов и средств педагогического воздействия, перспектив дальнейшей образовательной деятельности.

Полномочия участников образовательного процесса, порядок и система взаимодействия закреплены в документации образовательного учреждения. Педагоги определяют особую логику построения учебного процесса для детей с ОВЗ, которые находят своё отражение в структуре и содержании образования. Школьники с ОВЗ и с инвалидностью, обучающиеся в школе №5 г. Архангельска, являются полноправными участниками образовательного процесса, активно участвуют в жизни школы, города, области, успешно поступают в высшие и средние профессиональные учебные заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 6–22.

2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

3. Организация коррекционной работы в школе / Авт.-сост. Л.Г. Соловьева // Методическое пособие. – Архангельск: АО ИОО, 2013. – 62 с.

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

А.А. Ляшенко, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Республиканского высшего учебного заведения
«Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь, Крым

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НЕДОСТАТКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию правового воспитания учеников с недостатками интеллектуального развития. В статье раскрыты условия повышения уровня сформированности правовой воспитанности (интерактивные технологии) в процессе изучения основ правовых знаний вышеотмеченной категории детей.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая компетентность, интерактивные технологии, дети с недостатками интеллектуального развития.

Keywords: legal education, legal competence, interactive technologies, children with the lacks of intellectual development.

Проблема правового воспитания школьников трактуется как одна из наиболее важных и приоритетных направлений развития современной педагогической теории и практики. Социально-политические изменения в стране привели к падению духовности в определённой части молодёжи, соответственно, усилили правовой нигилизм в обществе.

Проблема правового воспитания школьников приобретает особую актуальность в условиях развития демократического гражданского общества. Её решение связано, прежде всего, с тем, что акцент в учебно-воспитательном процессе школы должен быть сделан на сознательное усвоение учащимися необходимых правовых знаний, актуальных для их социализации, а правовое воспитание должно стать одним из приоритетных направлений формирования личности школьника.

Проблема социально-правовой воспитанности школьника приобретает особую остроту, когда речь идёт о ребенке с нарушениями интеллектуального развития, который учится в специальной школе. Рассматривая эту проблему, исследователи констатируют недостаточное развитие правового сознания у указанной категории детей, подчеркивают трудности формирования у них навыков адекватного применения правовых предписаний в поведении, формировании собственного жизненного пространства, взаимоотношениях с людьми, социальной средой (А. Белкин, Л. Выготский, Г. Запрягаев, В. Кащенко, В. Кузьмина, Б. Пузанов, А. Раку, А. Селецкий, А. Северов, В. Синев и др.).

Нами проведено исследование, главной целью которого был поиск резервов повышения коррекционно-обучающей эффективности занятий по основам правовых знаний и путей их реализации, а также формирование системы организации воспитательной деятельности школьников правового направления.

Теоретический анализ проблемы правового воспитания детей свидетельствует о том, что данная проблема получила достаточное теоретическое обоснование, разработаны соответствующие модели организации деятельности в условиях общеобразовательной школы. Что же касается специальной школы для детей с недостатками интеллектуального развития, то следует отметить, что исследования системы правового воспитания за последние годы практически не проводились. Поэтому, основную проблему, обуславливающую достаточно низкий уровень эффективности системы правового воспитания, а значит и уровня правовой воспитанности школьников с нарушениями интеллектуального развития, мы видим в отсутствии исследований теоретической основы правового воспитания в специальной школе и системы практической деятельности разработанной на её основе.

Определяя теоретические основы правового воспитания школьников с нарушениями интеллектуального развития, мы базировались на исследованиях данной проблемы для общеобразовательной школы. Учитывая психофизические особенности и особенности интеллектуального развития детей указанной категории, существующую практику их обучения и воспитания, мы адаптировали как отдельные теоретические позиции и модели, так и систему организации правового воспитания в условиях специальной школы.

Теоретические основы исследования касались: а) определения понятия «правовое воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития», сущность которого заключается в обеспечении перехода от концепции воспитания, в основе которой лежит воздействие педагога на ученика, к концепции воспитания как взаимодействия опытов педагога и ученика в процессе формирования правовой воспитанности; б) формирования целостной модели правового воспитания, позиционирующей логику организации воспитательного процесса правового направления, и модели поэтапной реализации воспитательной деятельности, то есть перехода от информационного к ориентировочному, и с далее – к поведенческому уровню её организации.

Согласно трактовке понятия «правовое воспитание», разработанных моделей процесса его организации, нами были определены основные критерии правовой воспитанности учащихся с недостатками интеллектуального развития. Они также фиксируют уровни правовой воспитанности: первый – уровень

информативной осведомлённости, второй – умение использовать имеющиеся знания на практике в контексте конкретных ситуаций, и третий – уровень использования приобретённых правовых знаний в своей жизни, поведении.

Наблюдение за работой учителей и воспитателей, анкетирование и беседы с ними показали, что организация занятий по правовому воспитанию является одной из актуальных педагогических проблем, обусловленных недостаточным уровнем изученности теоретических основ правового воспитания; недостаточным уровнем методического обеспечения процесса правового воспитания, применением подавляющим большинством педагогов традиционных (информационно-репродуктивных) подходов к формированию правовой деятельности; низким уровнем адаптации содержания и программы «Основы правовых знаний» к особенностям учебной деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития.

Согласно основным целям правового воспитания детей с недостатками интеллектуального развития и содержания разработанной программы по курсу «Основы правовых знаний» подбирался комплекс технологий и методов организации учебно-воспитательного процесса. Приоритетными определены методы и технологии интерактивного обучения, поскольку они в наибольшей степени ориентированы на формирование такого уровня деятельности, которая проектирует взаимодействие участников педагогического процесса и соответствующее взаимодействие опытов учителя и ученика в его структуре. Это дает возможность не ограничиваться формированием правовой осведомлённости ученика, а уже в самом процессе обучения моделировать ситуации, в которых полученные знания предусматривают варианты их практического применения в жизни, деятельности.

Нами были разработаны практически по всем темам курса «Основы правовых знаний» конспекты уроков, которые дают возможность учителям сформировать представление о целостной модели организации педагогического процесса, в рамках которой используются интерактивные методы обучения, имеющие определённую целевую направленность на формирование правовой воспитанности школьника.

Результаты контролирующего эксперимента показали, что в процессе экспериментального обучения у учащихся с недостатками интеллектуального развития значительно повысился как общий уровень правовой воспитанности, так и уровень компетентности по отдельным отраслям права.

Повышение показателей качества полученных знаний и сформированных умений у школьников с недостатками интеллектуального развития по всем отраслям права объясняется: системностью организации правового воспитания учащихся данной категории и её ориентированностью на формирование общей правовой воспитанности; интегрированностью учебно-воспитательного процесса и объединением усилий всех субъектов формирования правовой воспитанности детей с нарушениями интеллектуального развития на единой концептуальной основе; формированием учебной программы по «Основам правовых знаний» с учётом приоритетности отраслей, которые отражают наиболее актуальные проблемы жизненного пространства детей с интеллектуальными недостатками; использованием интерактивных технологий и методов организации учебно-воспитательного процесса, в условиях которого максимально актуализируется жизненный опыт ребенка.

Данные эксперимента подтвердили, что особенно важное значение в формировании правовых знаний и умений у детей с нарушениями интеллектуального развития имеет система взаимосвязанной деятельности и взаимоотношений учителя и воспитанника при выполнении домашних заданий во внеурочное время. Разработана система самоподготовки указанной категории учащихся, дающая возможность максимально закрепить и скорректировать полученные знания по теме, которая изучалась на уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова, И.М. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта / И.М. Бгажнокова, А.Н. Гамаюнова // Дефектология. – 1997. – №1. – С. 36–39.

2. Богданова, А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Александра Александровна Богданова. – СПб., 2004. – 235 с.

3. Воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей и воспитателей / [Под ред. В.Ф. Мачихиной]. – М.: Новая шк., 1994. – 78 с.

4. Гришко, А.Д. Учёт особенностей мотивационной сферы умственно отсталых несовершеннолетних осуждённых в коррекционно-воспитательной работе в условиях ВТК: метод. рекомендации / А.Д. Гришко. – К., 1998. – 31 с.

5. Запрягаев, Г.Г. Правонарушающее поведение подростков, страдающих олигофренией и его профилактика: метод. рекомендации / Г.Г. Запрягаев. – Ташкент, 1985. – 37 с.

6. Синев, В.Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы / В.Н. Синев // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А.И. Капустина. – Донецк: ТОВ «Либідь», – 1996. – С. 10–20.

А.Н. Ляшенко, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой коррекционной педагогики и психологии
Республиканского высшего учебного заведения
«Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь, Крым

ОСОБЕННОСТИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ-ОЛИГОФРЕНОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕЁ ПРОДУКТИВНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу работоспособности умственно отсталых учащихся на протяжении всей самоподготовки и определению рациональной структуры таких занятий.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, самоподготовка, работоспособность.

Annotation. The article focuses on performance of mentally retarded pupils throughout and self-determination of the rational structure of such employment.

Keywords: mentally retarded students, self-study, operability.

Эффективность процесса обучения учащихся вспомогательной школы в значительной степени обусловлена рациональной организацией мыслительной деятельности на основе учёта динамики их работоспособности.

Особую значимость приобретает учёт динамики работоспособности при организации учебной деятельности детей с ослабленной нервной системой, в частности, умственно отсталых учащихся, характерной особенностью высшей нервной деятельности которых является слабость замыкательной функции коры головного мозга, недостаточная дифференцированность условнорефлекторных связей, ослабление процессов возбуждения и торможения, и нарушение равновесия между ними (И.Г. Еременко, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, В.М. Синев и др.).

Экспериментальные исследования и наблюдения за деятельностью школьников показали, что длительное участие умственно отсталых детей в учебной работе ведёт к снижению их функциональных возможностей, одной из характерных черт учащихся вспомогательной школы является быстрая утомляемость, замедленное вхождение в работу, низкий уровень работоспособности (И.Г. Еременко, В.А. Липа, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, В.Н. Синев и др.).

И.Г. Еременко указывал, что постоянное переутомление умственно отсталого ученика приводит к двум крайностям: гипо- или гиперстеническому состоянию. И в первом и во втором случае это приводит к потере интереса к труду, неуверенности в своих действиях, возникает желание бросить работу.

Учёт особенностей работоспособности детей-олигофренов является важным условием повышения её производительности. Исследователи пришли к выводу, что на основе учёта динамики работоспособности учащихся возможно более рациональное построение структуры учебной деятельности, что способствует повышению качества усвоения ими учебного материала (Г.И. Плешкановская, И.Г. Еременко и др.).

Мы поставили перед собой задачу изучения некоторых аспектов особенностей работоспособности умственно отсталых детей в процессе подготовки домашних заданий. В частности, нас интересовал во-

прос работоспособности школьников на протяжении всей самоподготовки. В эксперименте приняло участие более 400 учащихся 2–9 классов вспомогательной школы. Для этого был применён метод корректионной пробы по таблицам В.Я. Анфимова. Выбор этого метода позволяет одновременно охватить учащихся всего класса и проводить эксперимент в естественных условиях. Срезы проводились в начале занятия, а затем через каждые 30 минут в течение всей самоподготовки.

Этот метод позволил выявить производительность труда на основе учёта качественных и количественных показателей работоспособности, дозированных по времени и определить характер изменений работоспособности каждого ученика в процессе самоподготовки. Коэффициент производительности труда умственно отсталых учащихся в процессе занятий по подготовке домашних заданий вычислялся по формуле:

$$Q = \frac{(M_ф - I_ф)}{N} \cdot 100\%,$$

где Q – коэффициент производительности,

$M_ф$ – среднее количество просмотренных знаков,

$I_ф$ – среднее количество ошибок,

N – количество предложенных знаков.

Анализ полученных результатов показал, что между учениками разных лет обучения существует значительная разница в сохранении оптимального уровня работоспособности в течение занятий по подготовке домашних занятий.

Для получения достоверных данных, продолжительность каждой пробы была равна 3 минутам. Учащимся было предложено в течение этого времени зачеркнуть отдельную букву, затем определялось общее количество знаков, которые предлагались учащимся и количество ошибок, характеризующее количественные показатели работы.

Умственно отсталые ученики перед проведением эксперимента были ознакомлены с таблицами, рассмотрели строки букв, прочитали их, были проинформированы о работе, которую им нужно выполнить. По команде «приступить к заданию» включался секундомер. По окончании контрольного времени ученики ставили точку на месте окончания работы.

При индивидуальной обработке корректурных таблиц подсчитывалось количество букв, которые пересмотрел ребёнок и количество допущенных им ошибок.

Анализ результатов изучения динамики работоспособности учащихся в процессе подготовки домашних заданий позволил выявить некоторые её особенности. Так, в частности, у второклассников производительность труда по сравнению с серединой занятий (31–33 мин.) значительно снизилась. Если средняя величина коэффициента производительности во втором классе на 1–3 минуте занятий по самоподготовке составляла 14,6 %, на 31–33 минутах выросла до 28,3%, то на 61–63 минутах она снизилась до 17,5%, а в третьем классе соответственно: 22,9%, 32,0% и 29,9%.

Это говорит о том, что максимальная продолжительность занятий по подготовке домашних заданий во втором и третьем классах должна находиться в пределах одного часа.

У учащихся четвёртых, пятых, шестых классов соответствующие показатели коэффициента производительности выражаются в следующих цифрах: на 1–3 минутах – 26,9%, на 31–33 минутах – 33,7%, на 60–63 минутах – 37,9%, на 91–93 минуте – 31,4%; в пятом классе соответственно: 29,1%, 34,6%, 44,6%, 42,7%. В шестом классе на 1–3 минуте – 38,0%, на 31–33 минуте – 41,6%, на 60–61 минуте – 52,6%, на 91–93 минуте – 51,9%.

Анализ данных позволяет утверждать, что для учеников четвёртых-шестых классов максимальная продолжительность занятий по самоподготовке составляет 1,5 часа.

В старших классах средний коэффициент производительности труда учащихся составлял: в седьмом классе на 1–3 минутах – 41,7%, на 31–33 минутах – 48,7%, на 61–63 минутах – 55,6%, на 91–93 минутах – 66,8%, а на 121–123 минутах снизился до 61,3%.

В восьмом классе эти показатели составили соответственно: 57,7%, 65,1%, 80,0%, 88,2%, 80,0%; в девятом: 60,0%, 70,7%, 90,0%, 96,3%, 92,7%.

Как видим, у учащихся старших классов не отмечается выраженной тенденции к снижению производительности умственного труда даже после полуторачасовой работы, что позволяет увеличить время занятий по подготовке домашних заданий до 2 часов.

Учёт динамики работоспособности учащихся вспомогательной школы в процессе занятий по самоподготовке позволил определить рациональную структуру таких занятий. Так, в связи с тем, что в начале занятий работоспособность учащихся не достигает своего оптимального уровня, поскольку у них достаточно долговременной по времени является фаза вхождения в работу, в структуру занятий по самоподготовке надо включать подготовительную часть, в состав которой входят: организационная подготовка учащихся к работе и специальная психологическая подготовка их к выполнению домашних заданий и выделять для этого 5–6 минут в младших и 3–4 минуты в средних и старших классах.

В основной части занятий, учитывая, что время вхождения в работу у учащихся ещё продолжается, воспитатели должны организовать работу детей так, чтобы они начинали самоподготовку не с самых сложных и тяжёлых, а с более лёгких для себя задач, что позволит постепенно подвести учащихся к функционированию их познавательной деятельности на достаточно высоком уровне.

В основной части занятий по подготовке домашних заданий по двум предметам (например, за полчаса до окончания занятий) когда работоспособность проявляет тенденцию к снижению, нужно проводить с учениками физкультминутку.

В заключительной части занятий осуществляется подведение итогов работы, приведение в порядок рабочих мест.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева, А.Ф., Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1998. – 224 с.

2. Григорьева, Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (часть I) / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2002. – №1. – С. 3–13.

3. Липа, В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002.

4. Миронова, С.П. Олігофренопедагогіка. навч.посіб. – Кам'янець-Подільский: КПДУ, 2008.

5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Пузанова Б.П. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 2 – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2009.

Е.П. Павлова, кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрены современные проблемы преемственности образования дошкольного и школьного образовательных учреждений в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальное общее образование, воспитательно-образовательный процесс, инклюзивное образование.

Abstract. Modern problems of continuity of education of preschool and school educational institutions through an inclusive education.

Keywords: continuity, early childhood education, primary general education, upbringing and educational process, inclusive education.

В Национальной доктрине развития образования в России до 2025 г., Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», являющейся преемницей Концепции модернизации российского образования, ставятся задачи воспитания нового члена общества, характеризующегося как инициативная, динамичная, творческая, ответственная, креативная, духовно и нравственно развитая личность.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. Так в нем представлена модель «Портрет выпускника основной школы». Одними из первых здесь выделены характеристики выпускника как любящего свой край и своё Отечество, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающего мир, осознающего ценность труда, науки и творчества и др. [1, С. 3].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые потребности. Одним из решений проблемы дискриминации детей с ограниченными возможностями здоровья является повышение уровня духовно-нравственного воспитания дошкольников и учащихся образовательных учреждений.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. Её целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями.

В современных условиях преобразований общественных институтов, протекающих во всём мире под влиянием прогрессивной части социума, особое место отводится созданию инклюзивной среды в массовых образовательных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация инклюзивной среды в образовательных учреждениях, особенно в дошкольном и общеобразовательном учреждениях, представляет сложный многоплановый процесс. Одними из направлений этого процесса является подготовка педагогического коллектива школы к принятию учащихся с особенностями развития, создание комфортных психологических условий для проблемных детей, работа с родителями особых детей по включению ребёнка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Отсюда крайне важной представляется соблюдение преемственности в работе дошкольного и общеобразовательного учреждения в создании условий для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно принятому Закону «Об образовании» дошкольное образование становится ступенью непрерывного общего образования. Изменение статуса дошкольного образования широко обсуждается в современном обществе. В соответствии с концепцией модернизации российского образования во всей системе происходят серьезные структурные и содержательные изменения [1]. Необходимость преемственности объясняется возросшими требованиями к качеству обучения и воспитания подрастающего поколения, соответствующего условиям и потребностям общества. В этой связи возможность решения проблемы преемственности дошкольного и начального образования стала более актуальной в развитии российского образования в целом.

Начальная школа начинается с предшкольного образования. Особую актуальность в настоящее время приобрела проблема определения общих принципов преемственности между ступенями образования. Это связано с возникшим многовариантным образовательным пространством дошкольного и начального образования.

В педагогической науке преемственность определяется как принцип, фактор, требования, а с другой точки зрения – это связь, согласованность всех компонентов образования. Проблемы преемственности в образовании исследованы в трудах К.Д. Ушинского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.А. Мижерикова, В.А. Сластенина, В.К. Кудрявцева и других.

Преемственность в педагогической системе – это установление взаимосвязи между смежными её звеньями в целях последовательного решения задач обучения и воспитания. Основной целью преемственности в педагогической системе является создание условий для достижения единого старта детей

дошкольного возраста в школьную жизнь. Психолого-педагогическая помощь в выравнивании уровня развития, интеллектуальной и психологической готовности детей к поступлению в школу как важнейшей составляющей успешности обучения – основа успешной адаптации к школьному детству [2].

Преемственность образовательных процессов детского сада и школы предполагает взаимосвязь содержания их воспитательно-образовательной работы, методов её осуществления. По мнению Л.С. Выготского «школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, пройденную ребёнком» [3]. Преемственность детского сада и школы предусматривает, с одной стороны, передачу детей в школу с таким уровнем общего развития и воспитанности, который отвечает требованиям школьного обучения, с другой – опору школы на знания, умения, качества, которые уже приобретены дошкольниками, активное использование их для дальнейшего всестороннего развития учащихся [4].

Возможное решение проблемы обеспечения преемственности образовательного процесса ДОУ и начальной школы, наряду с коллегами мы видим, в научно обоснованной, компетентно спроектированной организации содержания предшкольного образования, позволяющей перейти от дублирования в детском саду предметного содержания начальной школы к развитию индивидуальных качеств ребёнка, которые обеспечивают переход к школьному образованию. Наряду с этим мы предполагаем, что обеспечение преемственности образовательного процесса ДОУ и начальной школы в условиях ФГОС будет эффективным, если предложить разработку и внедрение теоретических моделей преемственности дошкольного и начального общего образования в конкретные образовательные учреждения, в которых будет прослеживаться единый образовательный и педагогический процесс. В педагогическом процессе любого образовательного учреждения можно выделить следующие структурные компоненты – обучающий как субъект, обучаемый как субъект, взаимодействие субъектов, содержание образования, средства образования, цель взаимодействия как системообразующий фактор образовательного процесса, результат взаимодействия. Основу и суть взаимодействия между субъектами образовательного процесса составляет грамотная организация учебно-познавательной деятельности.

Проявлением сущности образовательного процесса выступает противоречие. Постоянное возникновение противоречий и их разрешение является его движущей силой. Основное противоречие состоит в возрастании требований общества и наличий возможностей ребёнка. Ребёнок, освоив определённое знание, норму, получает новое «задание» для решения которой ему необходимо двигаться вперед и постигать новые высоты [5].

Таким образом, главной задачей преемственности образовательного процесса ДОУ и начальной школы является обеспечение каждому ребёнку тот уровень подготовки, которая позволит ему быть успешным при обучении в школе. Обеспечение преемственности образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения и начальной школы способствует созданию единого образовательного и воспитательного пространства для дошкольников и младших школьников, согласованности в содержании образовательных программ, в целях, задачах, технологиях, а также во взаимодействии взрослого и ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. – М.: МОиН РФ. – 2010. – 50 с.

2. Асмолов, Г.А. Стандарт – это норма необходимого стандарта // Современное дошкольное образование: теория и практика – 2013 – №5 – С. 14–19.

3. Бледных, И.Г. Преемственность в обучении начальной школы и детского сада // Начальная школа плюс до и после. – №12. – 2008. – С. 46–49.

4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

5. Инновационная образовательная модель «Начальная школа – детский сад»: программа развития, планирования занятий, ключевые дела / сост. Н.З. Медведева – Волгоград: Учитель, 2012. – 223 с.

6. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Пресс, 2007. – 480 с.

А.В. Растатурина, студентка,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Научный руководитель – Т.В. Артемьева, к.психол.н.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Подчеркивается необходимость совместного обучения и воспитания детей с разными возможностями. Анализ зарубежных источников позволяет выделить преимущества инклюзии для обычных детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, достоинства инклюзии, обычные дети, дети – инвалиды.

Summary. The article presents need of co-education and education of children with different opportunities. The analysis of foreign sources allows to mark out advantages of inclusion for ordinary children.

Key words: inclusive education, advantages of inclusion, ordinary children, handicapped children.

Опыт осуществления интегративных программ в России и во всём мире привел к постепенному пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям в интегративных классах важен каждому ребёнку, а не только детям с особыми образовательными потребностями, что найденные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для учителя массовой школы в отношении к ученикам с нормативным развитием, а с другой стороны, стало очевидным, что выделение «особых» классов в школах и групп в детском саду часто ведёт к исключению «особых» детей из социальной жизни школы и детского сада, создаёт определённые барьеры в общении и взаимодействии детей. Поэтому от идеи интеграции стали переходить к идее инклюзии – включения «особых» детей в классы общеобразовательных школ и группы детских садов и совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями.

Инклюзивное или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [2].

Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Другими словами, инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет Инклюзивное Образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [3].

Как уже выше было сказано, дети без особенностей развития, или обычные ученики, также как и одарённые дети, получают преимущества при инклюзивном образовании. Некоторые авторы, однако, пытаются доказать, что для этих детей преимущества инклюзии не всегда оправданы. Очевидно, что подобные утверждения основываются на эпизодических фактах, и их необоснованность может быть легко доказана большим количеством научных исследований. Так, во многих источниках выделяются следующие преимущества инклюзии для обычных учащихся или одарённых детей:

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

многие считают, что наличие таких детей в классе, может развить в них определённые положительные качества [1].

• Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе в научной литературе признаются несостоятельными. Более того, в одном исследовании обнаружено, что время, которое на уроке уделялось детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратил на обычных учеников. Более того, дети-инвалиды вовсе не были «причиной» непродуктивной траты времени на уроке. Причинами потери времени на уроке, как выяснилось, стали административные вмешательства, переход от одного вида активности на уроке к другому виду, и действия детей без инвалидности [1].

• Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. В одном исследовании приводятся такие аргументы в пользу этого утверждения, что деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью, но и их здоровых сверстников. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми, а не только детьми с инвалидностью [1].

• Преимуществом инклюзии для обычных учеников и одарённых детей будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала. Очень часто дополнительное финансирование направляется непосредственно для обеспечения сопровождения особых детей, привлечения специальных педагогов и парапомогающих специалистов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех учеников класса [4].

• Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников (специальный методический подход к обучению в инклюзивном классе, т.н. peer-tutoring), получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками. Эти дети начинают проявлять более чёткое формирование «я-концепции», собственных принципов, социального знания и поведения. Более того, обнаружено, что дети, участвующие в обучении с использованием этого метода, показывали лучшее владение академическими навыками в определённой области, нежели их сверстники, не участвующие в таком классе [4].

• Дети без особенностей или одарённые дети, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют возможность научиться языку Брайля или жестовой речи. Обучение этим навыкам проходит в ясном и понятном для них контексте, и обретение этих навыков более доступно для детей, обучающихся в инклюзивном классе, нежели для тех, кто не учился вместе с детьми-инвалидами [1].

• В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы [4].

Все вышеперечисленные преимущества для обычных учеников в инклюзивных классах, являются на наш взгляд достаточно важными и вполне обоснованными, что бы опираться на них при вопросе создания инклюзивных классов в общеобразовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon, ed. J.M. Kaufman and D.P. Hallahan, 1995, Pro-Ed, Austin.

2. Реализация идеи инклюзивного образования в российских школах / Н.Н. Рудь. – (Управляем воспитательным процессом) // Справочник классного руководителя. – 2012.

3. От стратегии к реальности / С. Розенблюм. – (Инклюзивное образование). – (Учимся вместе) // Здоровье детей – Первое сентября. – 2012.

4. Ryndak, D.L., Alper, S. (1996). Curriclulm content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. Boston : Allyn & Bacon.

И.В. Рыбина, руководитель службы ППС,
ГБОУ Центр образования «Технологии обучения», г. Москва

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБОРУДОВАНИЯ

В настоящее время в Москве и ряде регионов России качественное образование, в том числе в дистанционной форме, становится доступным для детей с тяжёлыми двигательными и речевыми нарушениями при детском церебральном параличе благодаря возможности использования при обучении компьютерной техники с помощью специального оборудования. В этой статье разберем некоторые актуальные вопросы обучения детей с тяжёлыми формами ДЦП в Центре образования «Технологии обучения».

В центре внимания педагогов и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения находятся теперь уже не особенности развития детей с теми или иными аномалиями, а образовательные потребности конкретного ребёнка с особенностями в развитии, создание оптимального образовательного маршрута.

Дети с тяжёлыми нарушениями (двигательными, речевыми, сенсорными) при детском церебральном параличе имеют множество ограничений для работы с компьютерной техникой. Основное ограничение – нарушение моторики, невозможность производить дифференцированные движения.

Отметим, что нарушения функциональных возможностей кистей и пальцев рук у детей с церебральным параличом варьируются от тяжёлой степени до незначительных нарушений мелкой моторики. Примерно 10% от общего количества детей с ДЦП имеют тяжёлые нарушения манипулятивной функции рук, которые не позволяют им овладеть навыками самообслуживания и многими учебными навыками в режиме обычной классно-урочной системы.

В условиях Центра образования «Технологии обучения» с использованием дистанционно-очной формы обучения используются специальные технические средства, которые компенсируют недостаточность моторики при работе с компьютером – специальные клавиатуры, мыши, выносные кнопки.

Всем известно, что в обучении, как и в любой деятельности, мотивация играет определяющую роль. Эта роль особенно возрастает в условиях дистанционного обучения, поскольку основной акцент приходится на самостоятельную деятельность. Мотивация ребёнка, который не может писать ручкой, но научился самостоятельно владеть специальной мышью и печатать резко повышается. В случае тяжёлых нарушений манипулятивных функций кистей рук при спастическом парезе или гиперкинезах (часто и того и другого) на процесс овладения мышью уходит от нескольких дней до месяца. Специальную клавиатуру детям с такими нарушениями освоить ещё сложнее. Когда ограничения манипулятивной функции рук не позволяет ребёнку нажимать и на кнопки специальной клавиатуры, используется программа «виртуальная клавиатура» (например, KeyStrokes или SwitchXS), при этом виртуальная клавиатура выводится на экран компьютера и может увеличиваться до оптимального размера. Программа «виртуальная клавиатура» имеет функцию «умная печать», которая состоит в том, что предсказывает слова (предлагает в строке состояния) и экономит большое количество нажатий клавиш: можно сразу выбрать нужное слово, а если его нет – допечатать самостоятельно. Клавиши виртуальной клавиатуры на экране нажимаются с помощью мыши-джойстика и выносной кнопки, а также можно использовать головную мышь.

Альтернативой для детей, которые не могут пользоваться руками, но могут осуществлять дифференцированные движения головой, может быть устройство «шлемо-палец». К шлему на голове крепится специальная проволока с резиновой насадкой на конце, которая предотвращает скольжение по клавишам. С помощью этого устройства ученик нажимает на клавиши обычной или специальной клавиатуры (например, клавиатура с увеличенным размером клавиш). В настоящий момент данное устройство не производится, а изготавливается индивидуально родителями ученика по рекомендации педагога.

Использование информационных технологий и специального оборудования в обучении детей с двигательными нарушениями в Центре «Технологии обучении» состоит не в стремлении формализовать

учебный процесс, переложив его на плечи компьютеров, а в желании педагогов помочь повысить качество обучения и реализовать потенциальные возможности каждого ребёнка, а также дать ему возможность самостоятельно общаться со сверстниками с помощью переписки. Кроме того, многие ученики получает основы профориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.

2. Полат, Е.С., Моисеева, М.В., Петров, А.Е. и др. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М., 2006.

3. Шипицына, Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. Хрестоматия. – М., 2003.

4. Гончарова, Е.Л. К вопросу о предмете специальной психологии. Приглашение к размышлению. Дефектология. – 2004. – №1.

5. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика. – М., 2003.

М.Р. Комиссаров (Нью-Йорк, США), автор методики активизации Центра Информационного Восприятия (инфовидения), президент благотворительного фонда помощи слепым «Прозрение»;
С.Б. Соловьева (Новосибирск, Россия), практический психолог, тренер по методике М. Комиссарова, вице-президент БФ «Прозрение», Благотворительный фонд помощи слепым «Прозрение», г. Москва

РАЗВИТИЕ «АЛЬТЕРНАТИВНОГО» ЗРЕНИЯ У НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЕЙ КАК СПОСОБ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена новому подходу в борьбе со слепотой. Авторами предлагается уникальная методика развития «альтернативного» зрения у слепых и слабовидящих людей. Широкое внедрение этой методики в повседневную практику работы со слепыми, позволит нашему миру навсегда избавиться от понятия «Слепота».

Ключевые слова: (Русский – Английский)

Слепота – *Blindness*;

Слепые и слабовидящие дети – *Blind and visually impaired children*;

Пути адаптации инвалидов по зрению в социуме – *The ways of adaptation to the social life persons with visual disabilities*.

Среди наиболее актуальных проблем, стоящих перед современным социумом, является проблема преодоления изоляции от общества людей с ограниченными физическими способностями. Особенно – инвалидов-детей. Инвалидам надо учиться жить среди здоровых людей, а здоровым – научиться сотрудничать с людьми с особыми потребностями.

Одним из наиболее распространённых видов инвалидности является инвалидность по зрению. В своём докладе я буду говорить о слепых и слабовидящих детях, их проблемах и революционном пути решения этих проблем.

Проблемы слепых детей обусловлены затруднениями в оценке ими пространственных признаков (местоположения, направления, расстояния), задержкой процесса формирования передвижения, изменениями в эмоционально-волевой сфере.

И на сегодня, единственным путём решения этих проблем является формирование у слепых детей чувственного опыта. С самого раннего детства родители дают своим детям словесное описание предмета, и ребёнок подтверждает это собственным обследованием. С помощью слуховых и осязательных ощущений дети начинают учиться передвигаться и ориентироваться в окружающем их пространстве самостоятельно.

В дальнейшей жизни незрячего человека этой цели служат тросточки для слепых, собаки-поводыри, зуммерящие светофоры. Для них же выпускаются книги, напечатанные азбукой Брайля, “говорящие” компьютеры и некоторые другие приспособления.

Но все эти действия направлены на то, чтобы помочь незрячему человеку приспособиться к жизни в темноте.

Я же позволю себе предложить другой путь.

В 2012 году в России Марком Комиссаровым был зарегистрирован Благотворительный Фонд Помощи Слепым “Прозрение”, вице-президентом которого я являюсь. Наш фонд предлагает революционно новый подход в решении проблемы слепых людей. Его целью ставится: «Не помогать слепому человеку приспособиться к жизни в темноте, а “вырвать его из власти тьмы”, дав ему возможность научиться визуально воспринимать окружающий мир во всех его красках». И это не несбыточная фантазия, а объективные реалии наших дней!

Сначала – сухие факты:

Кричащая статистика

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в мире **45 млн**. человек лишены зрения и ещё **135 миллионов** страдают различными дефектами зрения. По имеющимся прогнозам число слепых людей на нашей планете к **2020** году увеличится до **75 млн**. человек, а слабовидящих – до **200 млн**. человек. Каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый человек, каждую минуту – ребёнок.

По данным ВОЗ все заболевания слепоты и слабовидения разделяются на восемь глобальных причин. Из них устранима только одна – заболевание катаракта, есть технологии, которые позволяют её вылечить и восстановить стопроцентное зрение. Остальные направления относятся к заболеваниям, которые не могут быть излечены полностью...

В России, по данным независимых источников, каждый второй житель имеет какое-либо нарушение зрения. Число абсолютно слепых россиян на сегодняшний день составляет порядка **100 тыс**. человек, инвалидов по зрению – около **600 тысяч**.

В общей сложности, по данным Российского научного общества офтальмологов, в России проживает более миллиона слепых и слабовидящих людей, из них детей – 100%х инвалидов по зрению – примерно **34 тысячи** (данные на 2009 год). Основные причины заболеваний органа зрения – воспалительные заболевания (около 4 миллионов случаев); травмы (около 2 миллионов); близорукость (более 1,5 миллиона); глаукома (более 770 тысяч).

Статистика состояния зрения у населения

Проблемы со зрением есть у **30%** жителей планеты. Практически у каждого второго жителя России есть какое-либо нарушение зрения. В мегаполисах какое-либо нарушение зрения – у **80%** жителей.

Проблема плохого зрения «молодеет»:

- нарушения зрения у детей, поступающих в школу, наблюдается у **4% первоклассников**;
- каждый четвертый к 6 классу средней школы становится близоруким. Врачи объясняют это тем, что в школе слишком большая нагрузка на мышцы глаз;
- среди выпускников школ нарушения зрения – имеются уже у **40%** подростков.

Как говорится: «Ни добавить, ни убавить».

Медицина может помочь только с одной болезнью, а остальные...

Что же делать человечеству?

Продолжать ускоренно слепнуть?

Есть ли какой-то выход?

Есть!!!

Он чрезвычайно прост и эффективен.

...Если традиционные наука и медицина привыкли идти только по проторенной столетиями дороге, то это абсолютно не значит, что других путей в природе нет.

В библии сказано: «Ищите, и обрящите!» Ну, так ИЩИТЕ!!!

Я понимаю, это чрезвычайно трудно перешагнуть через очевидное, пойти против законов Природы-Матушки. Но, почему мы думаем, что все законы эти нами уже познаны? С чего это у нас такая уверенность?

Да с того, что нам с младых ногтей внушали, что «...мир – познаваем. И его познанием занимается наша доблестная Наука, которая, опираясь на накопленный за тысячелетия опыт, знает, что возможно, а что – нет!»

И – всё. Точка!

Если Наука сказала, что «...видеть с закрытыми глазами невозможно» – значит это так!

Да Вы сами попробуйте, закройте глаза. Что-нибудь видите? Нет, конечно!!!

Это же противоречило бы законам физиологии. Любое живое существо способно видеть, лишь используя органы зрения.

Потерял зрение – ты СЛЕП!

И никто тебе уже помочь не сможет!

Это – вынесенный Жизнью, и не подлежащий оспариванию, приговор. Бери в руки тросточку, поводок собаки-поводыря, учись познавать мир на ощупь.

И вокруг тебя – ТЕМ-НО-ТА.

И выхода из неё НЕТ!

А так ли это?

Задумайтесь – что такое «видение»? Видение – это способность мозга живого существа получать визуальную информацию из окружающего его мира. И получает оно эту информацию с помощью зрения.

Ну, а если этот канал отказал?

Является ли он единственным?

Или имеем мы и другие каналы «получения мозгом визуальной информации из окружающего мира»? Кто сказал, что таких каналов больше нет?

Кто?

Ну-ка, ткните в него пальцем?!!

Да, никто кроме нас самих этого не говорил. Мы это сказали. И, сказали, опираясь на жизненный опыт предыдущих поколений, на научные познания в области офтальмологии, высшей нервной деятельности, и многого другого, что лежит на поверхности. Это – очевидно и, поэтому – неоспоримо! Видеть без помощи органов зрения НЕЛЬЗЯ!

А вот наш фонд говорит – **МОЖНО!**

Можно получать мозгом визуальную информацию извне, не используя органы зрения. Есть у нас ДРУГОЙ канал получения этой информации. Его надобно лишь разбудить, активизировать.

Более 10 лет ушло у основателя фонда «Прозрение» Марка Комиссарова на осмысление этого – пока ещё – феномена. Но он доказал и себе, и окружающим, что такое возможно. Мозг человека способен к нетрадиционному, альтернативному получению визуальной информации. А значит – и слепой человек способен видеть окружающий мир, не используя для этого органы зрения.

В своём докладе я не буду объяснять теорию этого явления. При желании, все эти объяснения можно найти в интернете на нашем сайте mkomissarov.com и в книге М. Комиссарова «Глядя на мир широко закрытыми глазами». Здесь же мне важен сам факт – альтернативное зрение ВОЗМОЖНО!

Зайдя на наш сайт, Вы сможете посмотреть видеоматериалы, посвящённые возможности слепых и слабовидящих людей использовать для зрения новый, нетрадиционный канал. Но все, представленные там материалы, являлись лишь проверкой работы методики, «пробой пера».

И вот теперь, подошло время для перехода от одиночных экспериментальных занятий к полномасштабным действиям. Пришло время дать возможность увидеть свет всем тем, кого традиционная наука приговорила к жизни в темноте. Тем, кто – по её убеждённому мнению – свет этот никогда не сможет даже увидеть.

Я сейчас говорю даже о детях, слепых от рождения. Новая методика позволяет дать возможность увидеть мир и им.

Да, это – труд. Большой труд. Но, что он значит, в сравнении со слезами счастливой матери, чей ребёнок, впервые в своей жизни, смог сказать ей: «Какая же ты, мама, у меня красивая!».

Повторяюсь – это большой труд. Не чудеса и не фокусы. Это – труд. Серьёзный и кропотливый. Особенно – со слепыми от рождения.

Но, методика – действенна. Она – работает. И она должна широко шагнуть в мир – в интернаты для слепых и слабовидящих деток, в общества слепых, во все уголки России, а там глядишь – и мира.

Что особенно важно: по разработанной Комиссаровым методике может работать не только он. Ей можно (и – должно!) обучать других людей. Что, собственно говоря, мы последние годы и делаем.

Но что такое десяток подготовленных нами за это время преподавателей? Капля в море! Таких специалистов надо готовить десятками, сотнями, может быть – тысячами.

Это – возможно. Но на всё это требуется время. И – деньги.

Без финансовой поддержки любое благое начинание обречено на провал.

Именно поэтому, учреждён Благотворительный Фонд Помощи Слепым, который был назван «Прозрение». «Прозрение» – потому что его задачей ставится не «помочь слепым приспособиться к жизни в темноте, а вырвать их из власти тьмы, дать им возможность увидеть этот прекрасный мир во всех его красках».

Когда на свет появляется незрячий ребёнок, как было уже сказано мною выше, его родители дают ему словесное описание предмета, и ребёнок подтверждает это собственным обследованием, ощупывая данный предмет руками. Тем самым в его сознании происходит замена ВИЗУАЛЬНОГО образа предмета на ТАКТИЛЬНЫЙ. И в дальнейшем его ожидает жизнь на ощупь, тросточка, собака-поводырь и вечная темнота...

Разработка М. Комиссарова прошла проверку в рамках системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, как в России, так и за рубежом (США, Беларусь, Чехия). Она показала свою действенность и эффективность. Методика адаптирована для разной степени слепоты: для людей, потерявших зрение, и для слепых от рождения.

Слепым от рождения мы сначала помогаем наработать в мозгу визуальные образы, знакомя ребят с окружающим миром, начиная с базовой цветовой палитры. Затем, благодаря серии последовательных упражнений, они начинают воспринимать визуальные образы напрямую, «альтернативным» зрением. Результаты потрясают воображение: незрячие дети играют в мяч, ходят по комнате, не натыкаясь на мебель, находят заданные им предметы.

...На одном из видео, помещённом на нашем сайте, Вы сможете увидеть мальчика Ваню. Он живёт в маленьком городке под Челябинском. Ванюша – слепой от рождения. Он начал заниматься у нас на семинаре. Увидел!!! Ваня правильно называл цвета листов бумаги, брал со стола пластиковые стаканчики нужного цвета, находя их в пространстве.

Ваню с папой снимало местное телевидение. И на вопрос корреспондента: «Чего бы ты хотел больше всего на свете?», Ванюша ответил: «Больше всего на свете, я хотел бы увидеть лица своих родителей!»

К сожалению, этому уже не суждено осуществиться – папа Вани умер через полгода после этой съёмки. Онкология...

Но у меня до сих пор стоят в ушах слова Ванюши:

«БОЛЬШЕ ВСЕГО НА СВЕТЕ Я ХОТЕЛ БЫ УВИДЕТЬ ЛИЦА СВОИХ РОДИТЕЛЕЙ!»

Широкое внедрение методики М. Комиссарова в непрерывную систему инклюзивного образования для детей с проблемами зрения, позволит им обрести «альтернативное» видение и влиться в социальную среду, практически ничем не отличаясь от людей, не имеющих проблем со зрением.

СЛЕПОТА ДОЛЖНА НАВСЕГДА ПОКИНУТЬ НАШ МИР!

Л.П. Спиридонова, учитель надомного обучения,
С(К)ОШ VIII вида №4, г. Якутск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье рассмотрен инновационный метод проектов и его успешная реализация совместно с детьми в условиях инклюзивного пространства; сотрудничество с общественными организациями в рамках проектной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, дети надомного обучения, творчество, реализация способностей.

Annotation. The article presents an innovative method of projects and its successful implementation with children within an inclusive space; cooperation with NGOs in the framework of project activities.

Keywords: project-based learning, the children of home learning, creativity, implementation abilities.

Существенные изменения в общем образовании России затрагивают и специальную (коррекционную) школу, которая так же должна изменяться, чтобы удовлетворить как требования общества, так и потребности ребёнка с особыми образовательными потребностями, «… адекватно условиям конкретного региона, конкретного учебного заведения» [1, с. 31]. В настоящее время ведётся интенсивная разработка новых технологий обучения, внедряемых и в процессе обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью. К одной из таких технологий относится метод проектов. Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями, проектная деятельность в учебно-воспитательном процессе школы, занимает одно из ведущих мест. Метод проектов рассматривается современной наукой как цикл инновационной деятельности и является одной из перспективных педагогических технологий, имеющей соответствующие признаки, функции и структуру. Проектную технологию относят к технологиям нового времени, так как она предусматривает умение человека адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям времени.

Проектная деятельность в коррекционной школе имеет право на существование при необходимости разумного сочетания поощрения детской инициативы и контроля со стороны педагогов на основе возрастной дифференциации с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Развитие проектных компетенций у старших школьников возможно при условии решения проблемы научно-методического обеспечения и соблюдения структурных компонентов проекта. Для учащихся коррекционной школы VIII вида приоритетными направлениями проектной деятельности являются исследовательские, продуктивные и социальные. Основой метода проектов является развитие познавательных умений учащихся, обучение их умению конструировать свои знания. Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью в современном мире в основном определяется направляющей помощью взрослых – коллектива школы (учитель, воспитатель, психолог, социальный педагог) для организации жизни детей, как своеобразного «проекта»: определение дальнейшей и ближайшей перспективы, нахождение и привлечение необходимых ресурсов, определение плана действий и целей. Метод проекта в специальной (коррекционной) школе имеет свои специфические особенности и подходы к организации. Особенность заключается в том, что работа ведётся по двум направлениям. Во-первых, это непосредственно исследовательская, развивающая, самостоятельная практическая трудовая деятельность учащихся. Во-вторых – это нравственный аспект, направленный на воспитание таких личностных качеств как коллективизм, сострадание, любовь и забота о людях.

Сегодня использование метода проектов – показатель высокой квалификации преподавателя. Деятельность педагога играет ведущую и направляющую роль. Задача учителя заключается не только в подаче готовых знаний учащимся, но и создании психолого-педагогических ситуаций во время учебного процесса для активизации познавательно-поисковой деятельности учащихся с недостатком интеллекта, в выработке алгоритма деятельности от задумки до конечного результата. Необходимо так же отметить и то, что участвуя в проектах, школьники взаимодействуют с социумом, общаются со своими здоровыми сверстниками из других школ.

В результате использования учебного проектирования (мини-проект) обучающиеся включились в процесс обсуждения избранной ими проблемы, проявляли некоторую самостоятельность в решении значимых для них личностных проблем. Мини-проектирование позволило сместить акцент с процесса пассивного накопления знаний на овладение или осознанного сбора материалов, которые они могут использовать в своей работе над проектом. Непосредственно работа над проектом может осуществляться по следующей методике: 1 этап – погружение в проект; 2 этап – организация деятельности; 3 этап – осуществление деятельности; 4 этап – презентация результатов; На этом этапе работы важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение методов исследования и обработки информации,

источников информации. Предлагая индивидуальную проектную тему ребёнку, учитель должен обучить его методам, принципам, формам и способам научного исследования: умение выдвигать гипотезы, анализировать, синтезировать, обобщать, самостоятельно делать выводы и прогнозы, доказывать и опровергать утверждения. Возрастная категория учащихся, которых можно вовлекать в проектную деятельность – 8-10 класс, так как на всех ступенях изучения учатся работать с различными источниками информации, с историческими источниками, с таблицами и логическими схемами, учатся грамотно вести дискуссию, т.е. используются элементы проблемного обучения и проектной деятельности. Вот здесь эффективную помощь могут оказать памятки-алгоритмы – как работать с различными источниками информации, составлять план, выделять главную мысль, делать выводы.

Весьма эффективно применение небольших методических рекомендаций или инструкций по выполнению проекта, где указывается необходимая и дополнительная литература, требования педагога к качеству проекта, формы и методы количественной и качественной оценки результатов проектирования. Что касается источников информации, то роль учителя в работе над проектом заключается в помощи ученикам в поиске нужных источников, он сам может являться источником информации. Нужно учить учащихся работать с современными источниками информации, ресурсами Интернет, давать им необходимые адреса в Интернете. Надо иметь в виду, что предлагаемые темы проектов не все учащиеся могу выполнить самостоятельно в силу их индивидуальных особенностей, уровня интеллектуального развития.

Мы прекрасно понимаем, что большинство наших учащихся испытывают трудность в планировании своей деятельности, не умеют работать самостоятельно, для них характерен низкий уровень развития творческих способностей. Учить детей навыкам самостоятельной работы надо постепенно, переходить от простых к более сложным задачам, начинать с начальной школы. На этом этапе работы учитель должен направлять учащихся, помогать им. Если учащиеся затрудняются – оказать посильную, пошаговую помощь, консультировать (по методу убывающих подсказок), поощрять учащихся, поддерживать непрерывную обратную связь для успешной работы учеников над проектом.

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Как показывает опыт проектной деятельности в школе, интерес к такой в значительной степени самостоятельной работе появляется в основном звене школы. Подростки обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления письменной части проекта. Наши наблюдения показывают, что проектная деятельность способствует: развитию адекватной самооценки, формированию позитивной Я–концепции развитию коммуникативной и информационной компетентности, других социальных навыков.

Можно отметить, что активизируется процесс включения школьников в активную познавательную деятельность. В то же время анализ содержания представляемых учениками работ, их выступлений на конференциях позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев проектная деятельность учащихся не вполне самостоятельна. Это мнение подтверждают и руководители проектных работ учащихся. Они отмечают, что около 90% школьников не умеют самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, грамотно выстраивать доклад. Это происходит вследствие того, что школьники коррекционной школы нуждаются в обучении проектной и исследовательской деятельности.

Школьникам приходится пользоваться предложенным учителем алгоритмом без предварительной подготовки, не имея базовых знаний и умений, относящихся к проектной и исследовательской деятельности, это ведёт к внутренней мотивации на такого рода деятельность.

Таким образом, проектная деятельность способна повысить степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности; способствовать развитию социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретению детьми с ограниченными способностями опыта исследовательски-творческой деятельности, пробуждения интереса к исследованию, воспитания положительных ученических, человеческих качеств, эстетического вкуса, информационной грамотности.

Нами были использованы различные проекты в работе с учащимися специальной (коррекционной) школы. Прежде всего, это исследовательские проекты, которые были подчинены логике исследования и имеют структуру научного исследования. Под исследовательским проектом подразумевается деятельность учащихся по решению творческой, исследовательской проблемы (задачи) с заранее неизвестным результатом, предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования (статистические данные, наблюдение, эксперимент и др.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Примером может служить проект «Якутия православная», в котором принимали участие учащимися 10 класса. Проект «Якутия православная» был посвящён 1150-летию российской государственности, 380-летию вхождения Якутии в состав России, 380-летию основания г. Якутска: проект «Якутия православная» является частью арт-терапевтического проекта «Радуга» для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VIII типа №4 г. Якутска [2, с. 92–98]. Проект проводился при поддержке и активном участии студентов группы ОПЛ–09 кафедры специального дефектологического образования пединститута Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова. В данной школе обучаются дети с тяжёлыми нарушениями интеллекта, которые являются следствием поражения центральной нервной системы, отягощённые дополнительными поражениями (синдром Дауна, ДЦП, аутизм и т.д.). 120 детей имеют инвалидность, 39% детей воспитываются в малообеспеченных семьях, 22% – в неполных, 11% – в неблагополучных семьях, 18% – семей многодетные.

Помощь таким детям должна проявляться не только со стороны государства, но также в заботливом и заинтересованном отношении к ним со стороны общества. Поэтому к работе с ними привлекаются и будущие педагоги – студенты пединститута Северо-Восточного Федерального университета, которые стараются решить вопросы социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья путем вовлечения их в коллективные, творческие дела. Для вовлечения детей в социокультурное пространство здоровых людей в школе организована работа в рамках арт-терапевтического проекта «Радуга», в котором активное участие принимают и студенты пединститута под руководством старшего преподавателя Ивановой Н.Н., широко используя ресурсы Национального художественного музея для образовательной интеграции [3, с. 213-214].

Нами применяется практико-ориентированные или прикладные проекты. Эти проекты отличает чётко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников – предполагают подготовку общественно значимых результатов проекта: справочного материала, словаря, может быть изделие, удовлетворяющее конкретную потребность, анкеты для социологического опроса и т.д. Примером такого проекта может служить проект «Спортивный подвиг Насти Диодоровой», в преддверии Международных спортивных игр «Дети Азии».

Цель данного проекта: формирование мышления, направленного на сознательное стремление к ведению здорового образа жизни. Работа над проектом предполагала сочетание различных форм работы с детьми, использование интегрированных занятий, бесед, классных часов в форме занимательной, увлекательной игры. взаимодействию, показывали примеры поведения и отношений с другими. Это качественно меняло отношения в детском коллективе, побуждало к взаимодействию, взаимопомощи, умению преодолевать затруднения и ошибки. Результатом проекта стало активное участие детей в спортивных мероприятиях, презентация проекта в младших классах.

Реализация проекта – сбор и подготовка информации для создания презентации и выступления с этой презентацией перед ребятами.

Краткое содержание презентации

1. Проводили опрос ребят в школе, чтобы узнать ответы на вопросы: «В какой спортивной секции или кружке ты занимаешься?» «Что мешает тебе активно заниматься спортом и вести здоровый образ жизни?»

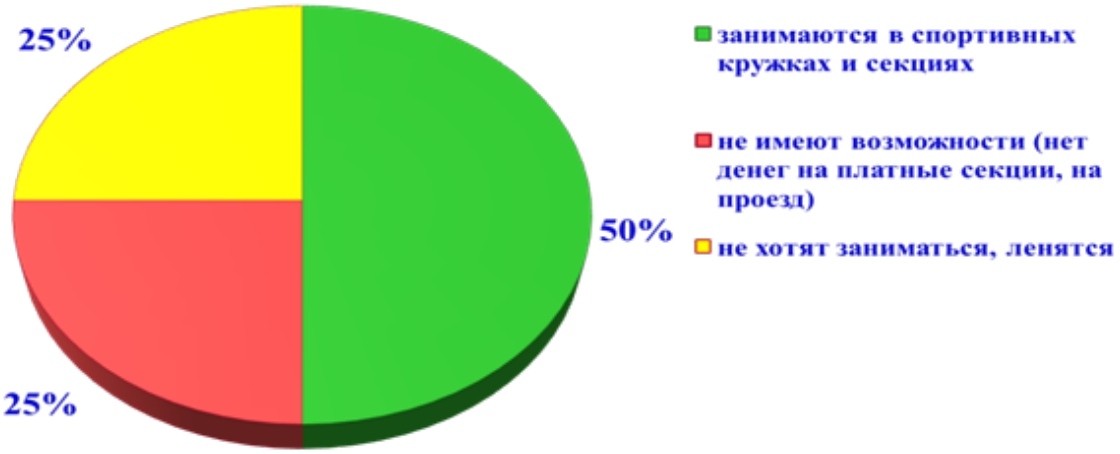
Подумав над этими ответами, собрали материал о Насте, чтобы рассказать о ней ребятам.

- Рассказ об истории жизни Насти, случившейся трагедии и её мужестве, о её спортивных результатах.

- Как наша землячка Настя была почетной гостьей на спортивных играх «Дети Азии» и наблюдала за выступлениями юных спортсменов.

Международные спортивные игры «Дети Азии» впервые были проведены в г. Якутске в 1996 году. С тех пор проводятся каждые 4 года. Эти соревнования напоминают «взрослые» Олимпийские игры, только меньшего масштаба. В них участвуют команды из азиатских регионов нашей страны и других стран мира.

В разных видах спорта юные спортсмены разыгрывают более 250 медалей. В Играх задействовано большое количество спортивных объектов. Мы думаем, что жизнь и спортивный подвиг нашей землячки станут для многих ребят примером и помогут выходить победителями из различных жизненных испытаний.



Тематика и содержание проектов для детей должны быть интересны и увлекательны. Исследовательская деятельность, как и всякое творчество, возможно лишь тогда, когда объект исследования привлекает. Разумеется, вдохновить на исследовательскую деятельность нужно не только ребёнка, но и родителей, поэтому темы детских проектов должны обязательно быть согласованными с интересами родителей.

Как отмечал Л.С. Выготский: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Обучение хорошо только тогда, когда оно идёт впереди развития». Развитие познавательного интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составных успешности воспитания и обучения детей. Интерес детей к окружающему миру, желание познать и освоить всё новое – основа формирования этого качества.

В основе проекта лежит проблема, для её решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. В результате использования метода проектного обучения у детей развиваются такие проектные навыки: коммуникативный, так как ребёнок в процессе изготовления «продукта» деятельности постоянно взаимодействует с другими участниками проекта, высказывает свою точку зрения, аргументировано доказывает своё мнение, учиться слушать и уважать чужое мнение; информационный, так как дети с родителями учатся самостоятельно находить, анализировать и отбирать различные виды информации, преобразовывая её. социальный – дети учатся работать в команде, приобретают навыки работы в группе; продуктивный – способность вместе с родителями создать свой собственный продукт, что является обязательной целью проектного обучения.

Метод проектной деятельности можно использовать и в работе с родителями. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности учеников, педагогов и родителей.

Необходимо так же отметить и то, что участвуя в проектах, школьники взаимодействуют с социумом, общаются со своими здоровыми сверстниками из других школ. Тем самым учатся взаимодействовать в инклюзивном пространстве.

Таким образом, проектная деятельность содействует овладению учащимися старших классов коррекционной школы VIII вида поисковой деятельностью, развитию их познавательной активности, открывая новые знания, решая возникающие проблемы, школьники делают первые шаги в развитии проектных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев, Н.Н. Из истории интегрированного обучения: как всё начиналось // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. научн.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / [отв. ред. Е.И. Михайлова, д.п.н.; редкол.: А.А. Григорьева, д.п.н., и др.]. – Якутск: Офсет, 2011. – 276 с. – С. 31.

2. Приобщение учащихся с нарушением интеллекта к истокам народного творчества: учебно-методическое пособие / Н.Н. Иванова, Л.П. Спиридонова, М.В. Лукина, Л.В. Егорова; научн. ред. Д.А. Данилов. – Прага: Vedecko vydavateleiske centrtrum «Sociosfera – CZ», 2013. – 114 с. – С. 92–98.

3. Иванова, Н.Н., Степанова, М.Н. Использование ресурсов Национального художественного музея РС (Я) для интеграции в образовательное пространство // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. научн.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / [отв. ред. Е.И. Михайлова, д.п.н.; редкол.: А.А. Григорьева, д.п.н., и др.]. – Якутск: Офсет, 2011. – 276 с. – С. 213.

П.В. Тимофеев, Р.Р. Романов, В.А. Лебедев, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры
Института физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье уточнено понятие термина «социализация» как компетентная и доброжелательная поддержка личностной устремленности студентов-инвалидов на самосовершенствование в процессе их интеграции в социум; дан анализ социально-педагогической, психологической литературы по проблеме исследования.

Ключевые слова: социализация, социокультурная среда, роль социальной адаптации в самореализации неслышащих студентов.

Short abstract. Specified in the article definition of the term “socialization” as a competent and friendly support personal aspirations of students with disabilities to self-improvement in the process of their integration into society; an analysis of the socio-pedagogical, psychological literature on the study.

Keywords: socialization, social and cultural environment, the role of social adaptation in self-deaf students.

“Социализация – это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества” [4]. Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций.

Отечественные психологи, П.С. Выготский; С.Я. Рубинштейн; П.Я. Гальперин, в качестве доминирующей стороны в развитие личности называют социальный опыт, выплаченный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребёнком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности.

В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. В процессе социализации человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Успешная социализация – это не только эффективная адаптация человека в обществе, но и способность в определённой мере противостоять обществу, части жизненных коллизий, мешающих его развитию и самореализации. Современное общество продуцирует в той или иной мере два типа жертв социализации: человек полностью адаптированный в обществе, но не способный ему противостоять и человек не адаптированный в обществе, противостоящий ему [4].

Дефект глухоты и тугоухости в обществе – проблема социальная. Л.С. Выготский назвал дефект – «социальным вывихом». Это основная причина детской дефективности: «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогично телесному вывиху, когда повреждённый член – рука или нога – выходят из сустава, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами [1].

Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребёнка – это значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган. В наших руках сделать так, чтобы глухой или слабослышащий ребёнок не были дефективными. Человечество сможет победить и слепоту, и глухоту, и слабоумие в социальном и педагогическом плане прежде, чем в плане медицинском и биологическом. Слепой останется слепым, глухой – таким, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное. Социальное воспитание победит дефективность. Тогда о слепом ребёнке не скажут, что он дефективный, но скажут что он слепой и о глухом – глухой и ничего больше».

Нарушение слуха или полная его потеря, конечно, очень печальный диагноз и для ребёнка, и для его родителей. Родителям больно осознавать, что недуг возводит между ребёнком и окружающими людьми незримую преграду, изолирует его от мира. Однако это вовсе не значит, что жизненный удел такого ребёнка – одиночество и изоляция. За полноценное существование ребёнка с нарушением слуха можно и нужно бороться [2].

В настоящее время в проектировании социальной политики выделяются две тенденции по отношению к этой категории населения. Приверженцы первой тенденции считают, что общество должно практически принимать проблемы глухих и слабослышащих и создавать им комфортные условия в среде слышащих. Например, всему населению страны рекомендуется изучать жестовую речь (Швеция), или каждый ребёнок с нарушениями слуха, обучающийся в массовой школе, должен иметь персонального ассистента – переводчика жестовой речи (США и др.), предлагаются определённые требования к артикуляции всех тех людей (специалистов, родственников, друзей, обслуживающего персонала и т.д.), которые имеют постоянное общение с такими и слабослышащими: их речь должна быть замедленной, артикуляция утрированной (Швейцария, Германия и др.). Существуют даже модели «страны глухих» – например, университетский городок, населённый неслышащей молодёжью (США, Галлодетский университет) [3].

Вторая тенденция предлагает рассматривать лиц с нарушениями слуха как особую социальную группу, имеющую свою систему социальных потребностей в плане преодоления ограничений и трудностей коммуникации, но являющуюся одной из равноправных составных частей общества, существующую с ним в единой социокультурной среде. Принимая ту или другую тенденцию формирования социальной политики по отношению к лицам с нарушениями слуха, государство и общество по-разному конструируют организационные формы их обучения и социализации.

В частности, в нашей стране глухие и слабослышащие на протяжении многих лет рассматриваются как социальная группа, имеющая свои особые социокультурные отличия и требующая особых условий организации жизнедеятельности. Большинство детей с нарушениями слуха, независимо от возраста, воспитываются в основном в закрытых специализированных образовательных учреждениях (ясли, детские сады, школы-интернаты).

Такой подход к воспитанию и обучению детей с нарушением слуха имеет крайне негативные последствия. Семья фактически отстранена от процесса воспитания. Дети в течение 14-16 лет находятся

вне дома, бывая в родной семье лишь кратковременно в выходные дни или каникулы. Оторванный от семьи как от основного источника развития и социализации, от окружающего мира, от общения с обществом слышащих, ребёнок с нарушением слуха вырастает отчуждённым приверженцем замкнутого мира, где царят свои, понятные ему с детства законы, где существует ставший родным особый язык общения, где определены правила поведения и образ жизни. Неудивительно, что впоследствии выпускники школ-интернатов строят собственные семьи, выбирая партнёров по браку из того же социума, стараются держаться вместе с бывшими одноклассниками, зачастую строят сообщества по типу кланов, пополняя криминальные структуры [2].

Основная проблема социализации это отклонения от нормального становления личности детей с нарушением слуха. Это проявляется в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности». Негативные тенденции развития личности ребёнка с ограниченными возможностями сохраняются во всех возрастных группах и в младшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении игровой деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия, повышения конфликтности и отклонения в формировании общепринятых норм поведения [4].

Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения необходимые для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных учреждениях для социальной адаптации детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Г.Л. Обучение глухих детей сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 2001. – 187 с.

2. Добровольская, Т.А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1991. – №5. – С. 38.

3. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.

4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2002. – 378 с.

Е.А. Цивильская, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ТРУДНОСТИ НА ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования в России на примере Республики Татарстан. Представлены результаты мониторинга представлений педагогов о состоянии и тенденциях инклюзивного образования в Республике Татарстан. Дается описание особенностей понимания педагогами идеи и концепции инклюзии и путей её развития с учётом возраста педагогов, образования, их педагогического стажа и должности. Предпринятый в статье анализ современных представлений педагогов по проблеме концепции инклюзивного образования позволяет утверждать, что понимание идеи инклюзии в российском обществе сталкивается с рядом проблем, находясь на начальном пути развития.

Ключевые слова: инклюзия, проблемы интеграции, дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), представления педагогов, российское общество, республика Татарстан.

Abstract. This article discusses the challenges of inclusive education in the Russian Republic of Tatarstan for example. The results of monitoring of representations of teachers on the status and trends of inclusive education in the Republic of Tatarstan. Describes the features of teachers understanding the ideas and concepts of inclusion and ways of its development based on the age of teachers, education, their teaching experience and position. Undertaken in the article analysis of current teachers on the issue of inclusive education suggests that the understanding of the idea of inclusion in Russian society faces a number of problems, while the initial development.

Keywords: inclusion, integration problems, children with HIA (disabilities), representation of teachers, the Russian society, the Republic of Tatarstan.

По оценкам Всемирной организацией здравоохранения 2011 года, почти 15% населения во всём мире имеет инвалидность (что превышает сделанные ранее оценки ООН на 10%) [5]. Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 миллионов инвалидов, а по оценке Агентства социальной информации – не менее 15 миллионов [6].

Инвалиды имеют низкий уровень образования: 50% не имеют образования либо имеют только начальное образование, 7% имеют высшее образование, 10% получили образование в специализированных учебных заведениях [7]. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации [10], обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится о том, что в целях реализации права граждан на получение образования государства-участники обязаны содействовать развитию системы инклюзивного образования. С 2008 года инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений развития образования в РФ и регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года.

«Мы обязаны создать нормальную систему образования, чтобы дети и подростки с ограниченными возможностями могли обучаться среди сверстников, в том числе, и в обычных общеобразовательных школах. Это нужно не только им, но и в не меньшей степени самому обществу». Д.А. Медведев, председатель Правительства Российской Федерации.

«Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Инклюзивное образование в эпоху информационного общества – это, действительно, реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты. Уверен, эту позицию теперь никто не оспаривает». Э.Н. Фаттахов, министр образования и науки Республики Татарстан.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Сфера образования Республики Татарстан делает первые шаги в области инклюзии.

В рамках государственной целевой программы РФ «Доступная среда для инвалидов 2011–2015 гг.» планируется к 2016 году увеличить количество региональных и муниципальных образовательных учреждений, отвечающих соответствующим требованиям по обеспечению условий для беспрепятственного доступа инвалидов, до 10 тысяч единиц (20 процентов прогнозируемого общего количества региональных и муниципальных образовательных учреждений) [9].

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Оно может быть реализовано путем организации интегрированного обучения их с нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивное образование (франц.*inclusif* – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) – это процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

В современной педагогике выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Однако в российском обществе существует целый ряд проблем, связанных с включением ребёнка-инвалида в школьное пространство по месту жительства:

- наличие стереотипов и предрассудков в школьной среде по отношению к инвалидности [3];

- недостаток информации у школьников об инвалидности и о возможностях их сверстников-инвалидов;

- 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 ребёнком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения по месту жительства;

- негативность широкой общественности признавать право ребёнка с особыми образовательными потребностями на получение образования в среде своих сверстников без инвалидности [4];

- полное отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребёнка, направленной на получение полноценного образования.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Сфера образования Республики Татарстан делает первые шаги в области инклюзии. Мы понимаем, что говорить об успехах на данный момент преждевременно. Внедрение инклюзивного образования на территории Татарстана сталкивается с рядом острых проблем, которые требуют быстрого и верного решения.

С целью изучить проблему интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, нами было проведено исследование «Мониторинг представлений педагогов о состоянии и тенденциях инклюзивного образования в Республике Татарстан». Исследование проводилось среди педагогов городских (53 человека) и сельских школ (16 человек) Республики Татарстан с октября 2013 года по январь 2014 года. В исследовании принимало участие 69 человек в возрасте от 22 до 65 лет. Педагогам предлагалось ответить на три вопроса:

1. «Как Вы считаете, кому из субъектов образовательного процесса более всего полезно включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения (ДОУ, школа, ВУЗ)»? В данном вопросе мы предложили 6 вариантов ответов. Педагог мог выбрать из предложенных 1 или несколько вариантов либо назвать свой вариант ответа.

2. «Какие сложности и барьеры Вы видите в развитии инклюзивного образования»? Педагогам предлагалось 13 вариантов барьеров и трудностей, где каждому из пунктов отводилось место по степени их влияния на ситуацию от 1 до 13. 1 вариант предполагал наибольшую трудность, 13- наименьшую.

3. «Выскажите своё мнение относительно состояния инклюзивного образования в Республике Татарстан»? Педагогам предлагались 8 утверждений, на каждое из которых они могли ответить «полностью согласен», «скорее согласен», «нейтрально», «скорее не согласен», «полностью не согласен», «затрудняюсь ответить».

Оценив широкий взгляд педагогов на проблему состояния инклюзивного образования на территории Республики Татарстан, мы пришли к выводу, что большинство опрошенных (36 человек – 52%) считают, что развитие инклюзивного образования изменит ситуацию в системе образования Республики Татарстан в лучшую сторону, 18 человек (27,5%) не видят положительного направления развития. Однако, лишь 11 человек (15,9%) готовы признать, что образовательное учреждение, в котором они работают, готово к введению инклюзивного образования, большинство опрошенных – 38 человек (55%) признают, что о полноценном внедрении инклюзии в конкретном образовательном учреждении пока говорить рано. Интересный момент в том, что 15 человек (21,7%) считают, что инклюзивное образование окажет положительное влияние на развитие образовательного учреждения, в котором они работают, гораздо больший процент опрошенных (26 человек – 37,6%) убеждены, что инклюзия хороша для развития общества в Республике Татарстан, абсолютное большинство – 43 человека (62,3%) смотрят на проблему гораздо глубже и масштабнее, считая, что инклюзивное образование является положительным вектором направления развития всей российской системы образования. 22 человека (31,8%) считают, что общество Республики Татарстан готово к принятию идеи инклюзивного образования, однако больший процент опрошенных (33 человека – 47,8%), считают, что рано говорить об отсутствии дискриминации к лицам с ОВЗ и принятию их как полноценных членов общества. Несмотря на доказательные данные, опрошенные педагоги считают, что как общество, так и образовательные учреждения в Республике Татарстан пока не готовы к введению инклюзивного образования, сами же педагоги в абсолютном большинстве – 48 человек (69,5%) положительно оценивают концепцию и идею внедрения инклюзии на масшабном уровне, лишь 10 человек по тем или иным причинам положительных моментов в идее инклюзии не находят. Говоря о частных моментах, о некоторых образовательных учреждениях Республики Татарстан (общеобразовательные школы, гимназии, детские сады), 12 человек (17,3%) наблюдают стихийную инклюзию в местах своей педагогической деятельности. Как правило, речь идёт об одном-двух детях в группе детского сада, в классе, у которых наблюдаются нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха, синдром Дауна.

Инклюзивное образование должно стать одним из стратегических направлений Программы развития образования в РТ до 2020 года. На сегодняшний день массовые школы не готовы принять на обучение детей-инвалидов, так как они не оборудованы с учётом потребностей инвалидов ответственно по слуху, зрению, с нарушением опорно-двигательного аппарата, не оснащены специальным оборудованием, отсутствуют в них педагоги-дефектологи [8].

Решению проблемы интеграции ребёнка с ОВЗ в образовательное пространство могут помочь следующие меры, на которых и следует сосредоточиться:

- организация постоянного сопровождения в процессе обучения специальным помощником – тьютером (ребёнок может нуждаться как в постоянном сопровождении, так и в сопровождении на период адаптации);

- сопровождение образовательного процесса психолого-педагогической коррекцией познавательных и других проблем ребёнка [9] [11];

- организация обучения ребёнка по индивидуальному плану [2].

Таким образом, мы видим, что внедрение инклюзивного образования на территории Татарстана сталкивается с рядом острых проблем, которые требуют быстрого и верного решения. Процесс внедрения и развития инклюзивного образования может иметь успех в результате активного, согласованного участия всех заинтересованных сторон, в особенности здоровых детей и их родителей. Общей системе образования необходимо стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения. Следую принципам социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, предоставить детям с ограниченными возможностями здоровья полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования. Важно учитывать роль и влияние общества. Необходимо помнить базовые принципы инклюзивного образования, которые утверждают, что ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений. Он ценен сам по себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Artemyeva, T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal 27(6): 738–741, 2013.

2. Akhmetzyanova, A.I. (2013, No. 4) Formation of life competence of children with combined disturbances in the conditions of Lekoteka. Theory and practice of social development (p. 76-78) ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072-7623 (online). – JSC Publishing House "Hors".

3. Fiona Waters, 2013 Understanding cerebral palsy – a guide for parents and professionals. International Journal of Disability, Development and Education. – Vol. 60. – Iss. 2: 173–179.

4. Jessica, M. Kramer, Joy Hammel, 2011. "I Do Lots of Things": Children with cerebral palsy's competence for everyday activities. International Journal of Disability, Development and Education. – Vol. 58. – Iss. 2: 121–136.

5. Всемирная организация здравоохранения, 2011 г. Всемирный доклад об инвалидности: с. 8–9.

6. Лицам с ограниченными возможностями. Дата просмотров 10.04.2014 http://ecitizen.nnov.ru/handicapped/.

7. О'Брайен, Дж. Инвалидность и бедность Электронный ресурс / Дж. О'Брайен. 2006. Дата просмотров 10.04.2014 http://aupam.narod.ru/pages/sozial/invalidnostjibednostj/oglavlenie.html/.

8. Твардовская, А.А. Организация лекотеки как вариативной формы специального образования в Республике Татарстан // Сборник Тезисов 2й Всероссийской Интернет-конференции «Грани науки 2013» / Отв. ред. А.В. Герасимов. [Электронный ресурс] – Казань: СМУиС, 2013. – С. 219–220.

9. Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы. Дата просмотров: 26.01.2014, http://doorinworld.ru/stati/251-czelevaya-programma-ldostupnaya-sreda-20112015r-dlya-invalidov/.

10. Цивильская, Е.А. О проблемах реализации интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения (на примере детей с ДЦП) / Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20-21 марта 2014 г. / Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – с.278–281.

11. Цивильская, Е.А. Основные направления логопедической помощи детям с детским церебральным параличом, имеющим сложные речевые нарушения // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: исследования и практика. Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. 13 апреля 2012 г. // Под ред. Т.Ю. Корнийченко. – Казань: Отечество, 2012. – Вып. 6. – С. 164–170.

Секция 3

МЕТОДЫ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент,
кафедра адаптивной физической культуры
Института физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. Социальная адаптация студентов с особыми образовательными потребностями в современных условиях носит актуальный характер, независимо от степени изученности данной проблемы разными исследователями и в разное время результаты исследования носят большой интерес, так как вуз сегодня становится не только социализирующим, но и социально адаптирующим звеном для студентов с нарушением слуха. Социальная адаптация в условиях вуза имеет для них огромное значение.

По результатам исследования приведен анализ характера адаптации студентов с проблемами слуха в условиях вуза, выявлены специфические закономерности и определены различные факторы, влияющие на нее, разработаны практические рекомендации для преподавательского состава.

Данные практические предложения и рекомендации сформулированы на основе результатов настоящего исследования и из анализа литературных данных. Данная работа представляет лишь первый опыт разработки вопросов социализации и социальной адаптации студентов с нарушениями слуха. Поэтому были бы весьма актуальны дальнейшие исследования в этой обширной и интересной области инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с особыми образовательными потребностями, обучение в интегрированной группе, трудности, необходимые условия, рекомендации.

Abstract. In terms of modern conditions the problem of physically challenged students' social adaptation is highly relevant. Irrespective of the degree of scrutiny and amount of researchers who studied this problem at various times, the results of such research still generate strong interest because nowadays university not only socialize but also socially adapt students with hearing impairments. Social adaptation at the university is greatly important.

The study provides analysis of physically challenged students' adaptation patterns and data on specific principles and factors influencing it. Moreover, practical recommendations for teaching staff were drawn up.

These practical suggestions and recommendations are based on the results of the study and literature data analysis. The work represents only the first experience in the development of issues concerning socialization and social integration of students with hearing impairments. Therefore it would be highly relevant to prolong research in this huge and interesting field of special education.

Key words: social adaptation, students with special educational needs, learning in the integrated group, difficulties, necessary conditions and recommendations.

Общеизвестно, что одной их важнейших педагогических задач любого вуза является работа со студентами с особыми образовательными потребностями (далее ООП), направленная на более быструю и

успешную адаптацию к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов.

Анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что наиболее целесообразной и эффективной формой профессионального образования для людей с ООП является интегрированное (инклюзивное) обучение с организацией специальной поддержки процесса получения образования [2].

Остаются неизученными все те проблемы и трудности социальной адаптации и профессиональной реабилитации людей с ООП средствами профессионального образования. Пока только эмпирические данные позволяют говорить о наличии разнообразных затруднений, которые имеются у студентов с ООП при обучении в учебном заведении [1].

В 2010 году в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова создана уникальная учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий. Лаборатория обеспечивает методическое и педагогическое сопровождение учебного процесса студентов с ООП посредством использования адаптивных компьютерных технологий, занимается вопросами внедрения непрерывной системы инклюзивного образования людей с ООП. По приказу Министра образования и науки Российской федерации А.А. Фурсенко от 30 декабря 2010 года за №2211 Северо-Восточный федеральный университет (далее СВФУ) включён в перечень базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской федерации, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и людей с ООП.

Особую группу студентов составляют лица, имеющие отклонения в состоянии здоровья. В нашем университете учатся 32 студента с различными нарушениями слуха. Они обучаются в разных учебных подразделениях СВФУ. Они пока не интегрированы, не обучаются по специальным учебным программам, не имеют специального технически оборудованного помещения для занятий. Им приходится учиться на общих основаниях наряду со здоровыми студентами без привилегий. Некоторые студенты имеют индивидуальные слуховые аппараты, которые они получают от фонда социального страхования как инвалиды, один раз в пять лет, они устаревают, что естественно создаёт определённые трудности в учебе. Студенты сами приобретают ноутбуки и обучаются в электронном порядке через электронные носители, получают задания и могут заниматься самостоятельно.

Обучение в интегрированной группе предъявляет с одной стороны, повышенные требования к студентам данной категории, а с другой – требует от преподавателей поиска новых педагогических подходов для более эффективного их обучения.

Для проведения данного исследования методом анкетирования было опрошено все 32 студента, из них 18 юношей (56%) и 14 девушек (43%).

Целью исследования явилось провести анализ характера адаптации студентов, имеющих ограниченные возможности, выявить её специфические закономерности и определить различные факторы, влияющие на нее.

По степени снижения слуха студенты имеют разные группы глухоты или степень тугоухости. Значительное число студентов являются слабослышащими, их 19 чел. (59%). Из 32 студентов всего 13 человек являются инвалидами 3 группы, что составляет 40% от общего числа студентов.

Первой задачей опросника явилось изучение того, по каким каналам взаимодействия с действительностью происходит формирование выбора профессии.

На вопрос, касающийся «Интереса к выбранной профессии» мы выяснили, что 15% (5 чел.) студентов узнали про тот или иной вуз от учителей, у 12% (4 чел.) интерес возник самостоятельно. В дополнительной беседе они сообщили, что читали об этом в прессе, в частности в журнале «В едином строю», это 21% (7 чел.). 25% (8 чел.) посоветовали родители сделать такой выбор, родственники и знакомые – 12% (4 чел.), друзья – 12% (4 чел.).

Приходится сожалеть о том, что учителя принимают неактивное участие в профессиональной ориентации неслышащих лиц. Мало рассказывают обучающимся о том, где в России сегодня, и какое образование можно получить, так как возможности получения высшего образования лицами с нарушениями слуха сегодня более широки, чем 10–15 лет назад.

На процесс адаптации влияют не только объективные, но и субъективные факторы, психологическая

готовность к обучению в высшем учебном заведении, приспособляемость к новому коллективу, специфика общения с новыми людьми. Рассмотрим ответы опрошенных на следующие вопросы.

На вопрос: «Почему Вы выбрали этот вуз?» 9% (3 чел.) ответили, что они хотят получить высшее образование. Этот факт подчеркивает, что люди с нарушениями слуха хотят получить высшее образование. На приобретение новых интересных знаний указали 15% (5 чел.), возможность развить свои способности 6% (2 чел.). У них есть возможность принести людям пользу, это 18% (6 чел.), а при дополнительном анализе выяснили, что такой выбор сделали в основном студенты Института физической культуры и спорта, они сообщили, что хотели бы работать в качестве педагога-тренера, приносить пользу детям с нарушениями слуха, хотели бы расширить их кругозор, обучить их речи.

9% (3 чел.) указали на возможность общения с людьми, 3% (1 чел.) указали на творческий характер труда. 9% (3 чел.) считают, что в университете они получают возможность для своего развития. 28% (9 чел.) считают, что человек должен быть активным в своем образовании, заниматься самообразованием, получая в университете только основы знаний по будущей профессии. 3% (1 чел.) учатся с удовольствием, а 9% (3 чел.) отметили, что учатся для того, чтобы получить диплом, а не знания.

О своих планах после окончания университета 18% (6 чел.) опрошенных считают, что это слишком далёкая перспектива и не думают об этом. 46% (15 чел.) понимают, что если будут высококлассными специалистами, всегда им найдётся работа и неплохой заработок, 34% (11 чел.) считают, что всё зависит от социально-политической ситуации в стране.

Процесс привыкания к новому коллективу (социальной адаптации) характеризуется следующими данными: при оценке своих отношений с сокурсниками в своей учебной группе, здесь выбрали по две варианта ответа, 12% (4 чел.) дружат со всеми однокурсниками или ко всем хорошо относятся, 25% (8 чел.) дружат только с частью ребят. 15% (5 чел.) студентов с нарушениями слуха чувствуют себя защищёнными и довольными своим статусом, 43% (14 чел.) всё же иногда остаются непонятыми при общем положительном фоне, 12% (4 чел.) считают, что они не видели нигде лучших отношений как в своей группе; и 40% (13 чел.) считают, что отношения в их группе могли бы быть добрее и человечнее. Только 15% (5 чел.) считают, что отношения недоброжелательные.

Если бы им была предоставлена возможность перехода в другую группу слышащих, то 15% (5 чел.) не видят никакой разницы, 37% (12 чел.) остались бы в своей группе, и 31% (10 чел.) скорее бы остались в своей группе, так как неизвестно, что их ждет в другой группе; и очень хотели перейти другую группу 15% (5 чел.).

Как известно на адаптацию студента в вузе могут влиять такие факторы, как качество обучения и отношения с преподавателями.

При оценке своих отношений с преподавателями ответили, 21% (7 чел.) что в преподавателях их интересует только их профессионализм, а свои проблемы решают сами. У 31% (10 чел.) студентов есть преподаватели, с которыми они могли бы поделиться своими проблемами, и мнение которых им было бы интересно, 28% (9 чел.) считают, что преподаватели могли бы быть более человечны и доброжелательны. 18% (6 чел.) считают, что отношения между студентами и преподавателями не должны ограничиваться только формальной сферой обучением.

Таким образом, процесс адаптации студентов-инвалидов проходит те же стадии, что и у здоровых студентов. Но в отличие от своих здоровых однокурсников, студентам-инвалидам приходится больше стараться и прикладывать усилий для достижения результатов. Несмотря на встречающиеся трудности и недостаточное количество адаптированных систем обучения, студенты с нарушениями слуха довольны получаемой специальностью и готовы продолжать обучение.

Для полноценного обучения студентов с нарушениями слуха необходимы:

- многоканальные слуховые радиопередатчики для инвалидов по слуху (с FM-системой);
- специально оборудованное помещение для занятий;
- учебные материалы на мультимедийных носителях;
- звукоусиливающая аппаратура для коллективного пользования;
- индивидуальные слуховые аппараты (усовершенствованные).

Данные практические предложения и рекомендации сформулированы на основе результатов иссле-

дования. Мы предлагаем рекомендации по технике организации занятий в период социальной адаптации студентов с нарушениями слуха в условиях университетского образования:

• На каждом занятии каждый студент должен получить конспект основных положений, содержащихся в лекции, сообщении, дискуссии, то есть материалы того занятия, на котором он в данный момент присутствует. Составитель такого конспекта должен выделить главное, основное в теме, определить новый трудный словарь, организовать материал для наилучшего представления информации. Это не должна быть полная запись всего, о чём говорится в аудитории, но это изложение должно содержать исчерпывающие выводы. Важно, чтобы такой конспект не заменял записи самих студентов. Это должны быть опорные материалы, которые помогут сфокусировать внимание. Как показывает практика, информация наиболее эффективна, когда идёт от двух источников.

• Использовать помощь переводчика жестового языка, так как его присутствие в аудитории дает определённую степень свободы и уверенности в общении для студентов с нарушениями слуха, но со временем, при возможности, уменьшать эту помощь, что постепенно приучает к мысли о необходимости научиться свободно общаться и надеяться на собственные силы в любой ситуации.

• Так как предметы в вузе содержат много сложных и труднопроизносимых терминов, целесообразно разработать и составить специальные словарики по основным дисциплинам, которые включали бы эти термины и их перевод, что дало бы значительную поддержку не только переводчикам жестового языка, но и студентам.

• Применять методы включённого обучения, способствующие активизации восприятия учебного материала на лекционных и семинарских занятиях, возможно и целесообразно при обучении студентов с нарушениями слуха любому предмету, особенно в период социальной адаптации.

• Использовать технические средства обучения, демонстрационный и раздаточный материал, позволяющие концентрировать внимание слушателей и обеспечивающие необходимую наглядность.

• Для лучшего восприятия студентами материала лекций и семинаров должна быть проведена акустическая оценка классов с целью улучшения акустических возможностей. Следует так же принять во внимание, что наилучший визуальный контакт с преподавателем и переводчиком жестового языка осуществляется при размещении студентов в аудитории на первых рядах левого или правого края, а не по центру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: монография / П.Р. Егоров. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 200 с.

2. Зарубина, И.Н. Коррекционно-педагогическая поддержка студентов с нарушением зрения, обучающихся в высших учебных заведениях: дис. … канд.пед.наук / И.Н. Зарубина. – М., 2006. – 221 с.

И.А. Жегусова, В.А. Лебедев, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры
Института физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ТЬЮТОРИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается тьюторинг как элемент системы поддержки из разряда интенсивных технологий обучения. Это технология «гувернерского» обучения в условиях непрерывного, многоуровневого, интегрированного образования глухих и слабослышащих студентов.

Ключевые слова: интенсивные технологии обучения, тьюторинг, метод поддержки, образовательно-реабилитационный процесс, безбарьерная образовательная среда.

Short abstract. This article discusses tutoring as an element of support from the discharge intensive technology training. This technology “guvernerskogo” learning in continuous, multi-level, integrated education for deaf students.

Keywords: intensive technology training, tutoring, method of support, educational and rehabilitation process, barrier-free learning environment.

Студенты с проблемами слуха имеют специальные образовательные потребности. Для их удовлетворения должна реализовываться система поддержки учебного процесса, включающая коррекционную работу, тьюторинг, сурдоперевод и записывание учебного материала. Эти виды деятельности в совокупности с применением современных специальных сурдотехнических устройств и технических средств обучения должны обеспечивать создание специальных образовательных условий для глухих и слабослышащих студентов в образовательном учреждении общего типа. Таким образом, наряду с другими видами поддержки образовательно-реабилитационного процесса формируется безбарьерная образовательная среда в течение всего периода их обучения.

Существенную роль в данной работе призваны выполнять так называемые интенсивные технологии обучения (далее ИТО).

Тьюторинг – специфический метод поддержки обучающегося с дефектом слуха в учебном процессе, объединяющий усилия преподавателя, знающего индивидуальные особенности студента и способного разрешить его проблемы, связанные с освоением курса, а также самого студента.

Цель тьюторинга заключается в содействии студенту с дефектом слуха в усвоении профессиональных знаний и навыков на уровне требований вуза.

Необходимость применения тьюторинга в процессе обучения инвалидов, в том числе инвалидов по слуху подтверждается зарубежным опытом. Так, из 62 высших учебных заведений США, предлагающих специальные образовательные программы для глухих, 61 предоставляет глухим и слабослышащим студентам тьюторинг [3].

Опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана подтверждает значимость данного метода работы со студентами с дефектом слуха в условиях интегрированного обучения.

Инвалид по слуху в университете оказывается в непривычных, зачастую очень трудных для него условиях.

Директор Головного учебно-исследовательского и методического Центра комплексной реабилитации инвалидов с дефектами слуха в МГТУ им. Н.Э. Баумана Станевский А.Г. считает, что «подготовка специалистов в МГТУ, традиционно ориентированная на самые современные технологии, ведётся по сложным программам в соответствии с высокими образовательными стандартами. Жесткие требования и формы организации учебного процесса рассчитаны на студентов с хорошей довузовской подготовкой, как правило, выпускников физико-математических лицеев и профильных классов. В соответствии с учебным планом студенту отводится 27 часов в неделю на лекционные, семинарские занятия, лабораторные работы и практикумы, и 27 часов – на самостоятельную работу по всем учебным дисциплинам. Большое количество контрольных, курсовых и самостоятельных работ вынуждает студента затрачивать много времени и сил на подготовку к ним, требует от него высокой самоорганизации. При такой интенсификации студенты с дефектом слуха самостоятельно не могут, как показала практика работы Центра, выполнить учебные планы МГТУ. Они нуждаются в специальной помощи. Эта помощь носит не только «гувернерский» характер, а прежде всего, имеет профилактическое, реабилитационное содержание. Снижая дополнительную нагрузку на инвалида по слуху, тем самым тьютор содействует профилактике инвалидизирующих рисков, которыми являются нервно-эмоциональные и интеллектуальные издержки интенсивного учебного процесса»[2].

Основными трудностями для студентов-инвалидов по слуху, обучающихся в вузе являются трудности в обучении, связанные с их коммуникационными особенностями и навыками слухозрительного восприятия (неполное восприятие и понимание учебного материала; затруднения в усвоении профессиональных знаний путем вопросов и ответов по непонятным для студента разделам дисциплины).

Среди других проблем и путей их решения следует отметить следующие:

1. Недостаток навыков чтения и организационных навыков. Как показал опыт, большинство из них слабо подготовлены к самостоятельной работе с литературой, в том числе по техническим и научным дисциплинам, не ориентируются в информации, не умеют находить необходимый материал, логически объединять тематическую информацию из различных литературных источников. В этой работе тьютор должен оказать целенаправленную помощь, уделяя значительное время (в зависимости от конкретного предмета и от индивидуальных особенностей студента) разъяснению содержания главы учебника или лекции, связыванию различных частей материала в единую картину, доступную восприятию студента.

2. Неумение планировать время. Практика показала, что студенты, особенно в начале обучения, не умеют рационально планировать время, отведенное на подготовку домашних заданий, курсовых работ и проектов, не могут сдать задание в срок. Тьютор может оказать им помощь и обучить навыкам рационального распределения времени.

3. Отношение преподавателей к студентам с ограниченными возможностями по слуху. В значительной степени успехи глухих и слабослышащих студентов в общих группах могут зависеть от отношения преподавателей к данным студентам и к самому факту их присутствия в общих группах. Если глухой студент не чувствует искреннего отношения со стороны преподавателя, со своей проблемой он может обратиться к тьютору. Несомненно, что большинство преподавателей хотели бы более эффективно работать с глухими и слабослышащими студентами, но не знают, что именно они могли бы этого сделать. В этом случае тьюторы могли бы оказать как студентам, так и преподавателям свою помощь.

Специалисты ГУИМЦ утверждают, что «в тьюторинге особенно нуждаются студенты 1-го курса, неуверенно себя чувствующие в новой, сложной для них обстановке вуза общего типа, не выработавшие ещё необходимых навыков к обучению, к общению с преподавателями и со слышащими сверстниками. Для устранения или смягчения их проблем в процессе учебы тьюторинг оказывается необходим и незаменим другими технологиями. Этот вид поддержки студентов обеспечивает возможность продолжения полноценной учебы в вузе. Подтверждением является то, что глухие и слабослышащие студенты, при активном тьюторинге окончившие успешно первый курс, как правило, доходят до бакалавриата, а многие – до получения дипломов специалиста и магистра» [2].

Исходя из вышеперечисленного, мы предлагаем следующие рекомендации:

1. Для выполнения обязанности тьютора (в наших условиях) можно привлекать студентов старших курсов, глухих и слышащих, которые или уже освоили, или изучают предмет. Естественно, они должны иметь по нему хорошие оценки.

2. Преимущества тьюторов-студентов: их товарищам по студенческой среде к ним проще обратиться за помощью, они знают последнюю версию курса и требования преподавателя, а также свои студенческие «хитрости».

3. Тьюторы-студенты из числа лиц с дефектами слуха, особенно со значительными нарушениями, становятся лидерами и служат «ролевыми моделями» для других студентов. Это имеет особое социальное значение для интеграции в общую образовательную и культурную среду вуза.

4. Крайне важно, чтобы между преподавателем и тьютором складывались хорошие рабочие отношения. Тьютор нуждается в том, чтобы контактировать с преподавателем, читающим курс, развивать стратегии для проведения тьюторинга, придерживаться совместно обозначенных действий. Преподаватель дает задания и принимает результаты их исполнения у студентов, а также направляет студентов на дополнительные занятия с тьютором. Важно, если преподаватель подчеркнет роль тьютора как своего помощника перед своими студентами.

5. Очень важно, чтобы студенты были информированы о наличии службы тьюторинга и её возможностях и могли бы осознавать свои потребности в этом виде поддержки.

Практика зарубежных и российских университетов, обучающих студентов-инвалидов по слуху показывает, что регулярно проводимый тьюторинг дает студентам возможность должным образом прорабатывать текущий учебный материал, уверенно и в срок сдавать преподавателю домашние задания и курсовые работы, показывать хорошие результаты на контрольных мероприятиях и экзаменах, быстрее

адаптироваться к обстановке университета. В конечном итоге, работа тьютора должна оцениваться по результатам успеваемости, достигнутым студентом с дефектом слуха, а так же уровнем его социализации в учебном коллективе. Лучшим итогом работы тьютора является исчезновение потребности у студента в тьюторинге, его стремление и умение работать самостоятельно, оказывая, к тому же, помощь другим.

Можно сделать вывод, что возможно из ИТО, именно тьюторинг является необходимой технологией в условиях непрерывного многоуровневого интегрированного обучения глухих и слабослышащих студентов в вузе, позволяющей значительно повысить успеваемость и самооценку студентов, выровнять их возможности в обучении, что возможно станет залогом их высокой успеваемости на старших курсах и хорошим заделом для дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, решение комплекса проблем в реализации профессионального образования студентов с особыми образовательными потребностями в вузе возможно при наличии в нем авторитетных научно-педагогических школ по широкому спектру дисциплин фундаментальной и специальной подготовки. Именно поэтому реальной базой интегрированного обучения может стать, в первую очередь, научно-инновационный центр инклюзивного образования при СВФУ имени М.К. Аммосова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров, П.Р. Внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий в Республике Саха (Якутия) // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные вопросы реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья». – Якутск: Изд-во СВФУ, 2012. – 154 с.

2. Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана: Сб. научных трудов / Под общ. ред. А.Г. Станевского. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2000. – 192 с.

3. Тьюторинг и записывание лекций как элементы системы поддержки учебного процесса студентов-инвалидов по слуху в Центре комплексной реабилитации в МГТУ им. Н.Э. Баумана / О.А. Орешкина, А.Г. Станевский, М.Ю. Барышникова, А.В. Силантьева // Сб. научных трудов Московского института-интерната инвалидов. – М., 1999.

А.И. Ильин, студент 2 курса гр. АФВ–12;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент,
кафедра адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Аннотация. В данной работе исследован уровень знаний студентов Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова о здоровом образе жизни, а также отношение студентов к ведению здорового образа жизни. Ведущим противоречием в данной области остаётся противоречие между постоянно возрастающими требованиями к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя физкультуры, как организатора здорового образа жизни в школе, с одной стороны, и современным состоянием физического воспитания студентов в вузах. Разрешение этого противоречия составляет суть проблемы исследования.

Ключевые слова: студенты вуза, оздоровительная физическая культура, здоровый образ жизни, динамика уровня знаний ЗОЖ, профессиональная подготовка будущих учителей.

Short abstract. In this paper we investigate the level of knowledge of students of the Institute of Physical Culture and Sports of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova about healthy lifestyles, as well as students› attitudes toward healthy lifestyles. Leading contradiction in this area remains between the

ever-increasing demands for vocational and educational training of the future teachers of physical education, as the organizer of a healthy lifestyle at school, on the one hand, and the current state of physical education students in universities. Resolving this contradiction is the essence of the research problem.

Keywords: university students, improving physical education, healthy lifestyles, changes in the level of knowledge of healthy lifestyles, training of future teachers.

Студенчество, как самостоятельная социальная группа, всегда являлось объектом особого внимания. Проблемы здоровья молодёжи занимают ключевые позиции в связи с целым рядом факторов.

Исследователи Н.А. Агаджанян, М.Я. Виленский, А.Г. Щедрина отмечают, что «во-первых, молодёжь – основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов, во-вторых, состояние молодёжи сегодня – это общественное здоровье, здоровье нации через десять, двадцать, тридцать лет».

В процессе обучения в вузе возникает необходимость повышения уровня культуры здоровья будущих учителей с целью обеспечения условий для сохранения и развития здоровья подрастающего поколения. Следовательно, важнейшая часть профессиональной подготовки студентов заключается в развитии у них готовности к культурно-оздоровительному воспитанию школьников, которая проявляется в наличии системы качеств, состояний, мотивов культурно-оздоровительной деятельности, профессиональных знаний и умений.

Один из путей улучшения формирования здорового образа жизни студентов состоит в исследовании уровня их знаний по данной проблеме и оценка их отношения к ней. В этой связи большое значение приобретает исследование рассматриваемой проблемы.

Сама идея сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни не является новой. Основные фундаментальные вопросы данной проблемы раскрываются в исследованиях Н.М. Аммосова, И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, В.П. Казначеева, Ю.П. Лисицына и др. В данных трудах дается представление о здоровье, здоровом образе жизни, раскрывается необходимость формирования здорового образа жизни молодёжи.

Теоретические основы здорового образа жизни студентов сформулированы в работах Б.А. Ашмарина, М.Я. Виленского, Д.А. Изуткина и других ученых. По-разному трактуя подходы к решению этой проблемы исследователи в целом едины в понимании необходимости формирования здорового образа жизни студентов как фактора повышения эффективности профессиональной подготовки. Реализация названных задач в первую очередь зависит от того, как относятся будущие учителя физической культуры к здоровому образу жизни, насколько глубоко ими осознается важность и необходимость здорового образа жизни для профессионального становления перспективной педагогической деятельности.

Ведущим противоречием в этой области остаётся противоречие между постоянно возрастающими требованиями к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя физкультуры, как организатора здорового образа жизни в школе, с одной стороны, и современным состоянием воспитания студентов в вузах. Разрешение этого противоречия составляет суть проблемы исследования.

Эти аргументы обусловили актуальность темы данной работы: «Здоровый образ жизни и оздоровительная физическая культура».

Цель исследования – выявление динамики уровней знаний студентов по основным составляющим здорового образа жизни и изучение места и роли здорового образа жизни у молодёжи.

В исследовании приняли участие студенты 1, 2 и 5 курсов Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета в возрасте от 17 до 25 лет в количестве 93 человек. Респондентам были предложены две анкеты.

Первая анкета должна была помочь выявить динамику уровня знаний студентов ИФКиС о здоровом образе жизни. Основным материалом для составления вопросов послужил рабочий учебник «Валеология» под редакцией Н.И. Лебедевой, разработанный кандидатом биологических наук Е.Н. Нестеровой и учебно-методическое пособие «Основы превентивной деятельности в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (профилактика злоупотребления психоактивными веществами) Никулиной О.А.

Были продуманы по 10–17 вопросов по следующим разделам:

1. Общее понятие о здоровье
2. Организм человека как единая биологическая система
3. Психика и здоровье
4. Питание и здоровье
5. Физическая культура и здоровье
6. Сексуальная культура и здоровье
7. Профилактика венерических заболеваний
8. Профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании
9. Закаливание и здоровье
10. Личная гигиена и здоровье

Всего предложено 124 вопроса. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты и обвести кружочком или подчеркнуть правильные, на их взгляд, ответы.

Для изучения места и роли здорового образа жизни у студентов мы использовали анкеты из вышеуказанных источников. Первая часть включала 7 вопросов и называется «Оцените, насколько правильный образ жизни вы ведёте, какие аспекты вашего поведения нуждаются в корректировке». Во второй части анкеты, которая состоит из 12 вопросов, мы предложили оценить уровень эмоционального благополучия; третья часть анкеты дает возможность оценить физическую форму респондентов и содержит 11 вопросов; четвертая часть оценивает пристрастие к табаку, состоит из трёх пунктов; пятая – определяет отношение к алкоголю, включает 19 вопросов; шестая часть анкеты позволяет определить, соблюдают ли испытуемые меры профилактики инфекционных заболеваний (9 вопросов). В каждой части анкеты дается интерпретация результатов, которая поможет оценить отношение респондента к здоровому образу жизни.

Проведенная исследовательская работа позволяет сделать вывод, что уровень знаний студентов влияет на отношение к здоровому образу жизни. Первокурсники, имеющие очень низкий уровень знаний о здоровом образе жизни, соответственно относятся к своему здоровью. Они не знают и не умеют придерживаться норм ведения здорового образа жизни. У студентов старших курсов, получивших в годы обучения в институте знания о здоровом образе жизни, более сформированное отношение к здоровому образу жизни.

Несмотря на то, что студенты Института физической культуры и спорта владеют достаточными навыками ведения здорового образа жизни, уровень развития положительного отношения к данному образу жизни недостаточен. Поэтому при работе важно уметь не только объяснить молодым людям, что истинное, центральное значение здорового образа жизни состоит именно в образе жизни, который способствует укреплению здоровья, профилактике болезней и несчастных случаев, но также воспитать у юношей и девушек правильное восприятие здорового образа жизни.

Годы обучения в вузе должны дать возможность студентам сохранить и укрепить своё здоровье, сформировать навыки и привычки здорового образа жизни, повысить их валеологическую культуру. Учеба в вузе требует хорошего здоровья – физического и психологического. Студенты должны выполнять требования студенческой жизни, овладевать знаниями, при этом сохраняя здоровье. Воспитание этих качеств необходимо с молодого возраста. Многие болезни человека из-за неправильного образа жизни.

Таким образом, при педагогической работе важно уметь не только объяснить молодым людям, что истинное, центральное значение здорового образа жизни состоит именно в образе жизни, который способствует укреплению здоровья, профилактике болезней и несчастных случаев, но также воспитать у юношей и девушек правильное восприятие здорового образа жизни, умение грамотно использовать разнообразные услуги оздоровительного сервиса.

В связи с этим создание оздоровительных программ по здоровому образу жизни для вузов на сегодняшний день является насущной необходимостью, так как они несут в себе не только оздоровительный физический, но и духовный компонент, помогут студенту стать творцом собственного здоровья. Будущий специалист, особенно педагог, учитель физического воспитания, должен владеть принципами здоро-

вого образа жизни, иметь твердую убежденность в практической их реализации в учебно-воспитательном процессе школ и гимназий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 1998.
2. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
3. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов. – М.: Наука, 2002.
4. Изуткин, А.М., Царегородцев, Г.И. Социалистический образ жизни и здоровье населения. – М.: Медицина, 1977. – 232 с.
5. Лисицын, Ю.П. Слово о здоровье. – М., 1986. – 192 с.
6. Никулина, О.А. Основы превентивной деятельности в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (профилактика злоупотребления психоактивными веществами): Учебно-методическое пособие / Под общей редакцией проф. С.П. Евсеева. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2008. – 82 с.

Т.В. Коттл, магистр, Ph.D. кандидат,
школьный психолог-консультант,
графство Фаирфакс, штат Вирджиния, США

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЁННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Образование в Соединённых Штатах Америки, в целом, предполагает индивидуальный дифференцированный подход к обучению, а не имеет групповую направленность. Образование в США является инклюзивным, в пространстве которого образование, а не ребёнок рассматривается как проблема; а следовательно образовательная система должна быть гибкой, чтобы обеспечить ребёнку необходимые условия академического и социально-эмоционального развития. Вопрос профессиональной подготовки не остаётся незамеченным, здесь так же учитываются индивидуальные особенности развития учащегося.

В США по закону об инклюзивном образовании предписывается обязательное обучение детей имеющих медицинский и/или педагогический диагноз и испытывающих сложности в освоении общешкольной программы. На каждого такого ребёнка составляется письменное заключение и индивидуальный образовательный план в определённом формате с конкретными целями и задачами и способами отслеживания прогресса. План составляется на год, что позволяет регулярно обновлять цели и задачи в соответствии с нуждами ребёнка. Следование этому плану обеспечивает ребёнку необходимую помощь в обучении. Исходя из нужд ребёнка определяется интенсивность предлагаемой помощи, а именно количество часов, необходимы профессионалы, к примеру, психолог, учитель со специальным профильным образованием, логопед и т.д., которые будут обеспечивать учебный процесс данному ребёнку. В плане описывается обучающая среда, начиная класса с минимальными ограничениями, к примеру, основной класс и где специальный педагог будет находиться определённое количество часов, обеспечивая ребёнку помощь. Далее может быть прописан специальный класс или комбинация. Решение пребывания ребёнка в том или ином классе принимается командой профессионалов и родителями. Учитываются различные факторы, например, эмоциональное состояние ребёнка, уровень безопасности для себя и окружающих, количество часов обучающих услуг. Примером может служить учащийся с диагнозом аутизма и не владеющий пока умениями и навыками контроля агрессии.

Построение обучающего процесса в школе можно свести к структуре пирамиды, состоящей условно из трёх зон: зелёной, жёлтой и красной. В зелёную зону примерно входит 80–85% всех учащихся, и, несмотря на то, что обучение индивидуальное дифференцированное, используются универсальные подходы в обучении, и дети в этой условной группе успешно усваивают учебный материал не прибегая к дополнительной помощи разнообразных профессионалов.

В жёлтую зону примерно входит 10–15% всех учащихся, которым уже требуется более интенсивная помощь и часто им предлагается дополнительная помощь несколько раз в неделю основным учителем или учителем, прикреплённым к данному классу, который осуществляет помощь неуспевающим учащимся. Надо заметить, что в данную группу могут входить дети без официально поставленных диагнозов, но недостаточно быстро усваивающими общеобразовательную программу. В этой группе часто могут оказаться дети мигрантов и иммигрантов с недостаточными знаниями английского языка. На всех уровнях обучения широко используются компьютерные технологии независимо от возраста учащихся. При работе с детьми на данном уровне часто используются определённые компьютерные программы, разработанные или купленные школой. Такая работа помогает ребёнку самостоятельно отслеживать свой успех и потом докладывать об этом учителю; учащийся использует программу специально для отработки чётко определённых умений и навыков. Дополнительно, такие программы помогают учащимся развить чувство времени и ответственности; и, конечно же, использование разнообразных программ делает процесс обучения лёгким, весёлым и полностью отсутствуют негативные эмоции, которые могут исходить от учителя и одноклассников.

В красную зону, как правило, входят дети с определёнными медицинскими или педагогическими диагнозами, и они получают дополнительную помощь, чётко прописанную в индивидуальном плане. На данном уровне работы, в распоряжении учителя есть огромный арсенал различных компьютерных программ, помогающих учащимся успешно продвигаться в овладении школьной программой. Это могут быть и программы помогающие печатать, используя как голосовые возможности, так и изобразительные. Существуют так же программы помогающие детям с проблемами социализации составить так называемые социальные истории, которые помогают учащимся с дефицитом умения общаться даже на самом элементарном уровне. Идея такой модели выстраивания обучения ставит своей задачей увеличить зелёную зону и тем самым уменьшить жёлтую и красную зоны.

А.Г. Крылова, В.А. Лебедев, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопросы социокультурной реабилитации студентов с проблемами слуха, как комплекс мероприятий и процессов, имеющих целью помочь достигнуть оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, необходимого уровня культурной компетенции и реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает ему средства для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в обществе за счёт расширения рамок его независимости.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация инвалида, студенты с особыми образовательными потребностями, жестовое пение, теория телесной терапии, театр-студия.

Short abstract. This article discusses the issues of social and cultural rehabilitation of students with hearing problems as a set of activities and processes to help achieve an optimal degree of participation in social relationships, the required level of cultural competence and realization of cultural interests and needs, providing him with the means for positive change in lifestyle and most complete integration into society by expanding the scope of its independence.

Keywords: social and cultural rehabilitation of disabled students with special educational needs, gestural singing, theory of physical therapy, Studio Theatre.

Наибольшее значение в разработке социокультурных технологий, направленных на оказание помощи студентам с проблемами слуха в процессе преодоления социальной адаптации имеет её содержательная сторона и те средства коррекции, с помощью которых происходит восстановление, выравнивание возможностей людей с ограниченными возможностями в их социальном самоутверждении.

Под «социокультурной реабилитацией инвалида» следует понимать комплекс мероприятий и процессов, имеющих целью помочь инвалиду достигнуть оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, необходимого уровня культурной компетенции и реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает ему средства для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в обществе за счёт расширения рамок его независимости [2].

В институте физической культуры и спорта, при кафедре адаптивной физической культуры второй год работает студенческий клуб (научный руководитель – Аммосова Лилия Ивановна), который позволяет раскрыть и реализовать интеллектуальные и творческие способности студентов с проблемами слуха через такие формы работы, как жестовая песня, пантомима, хореография, участие в работе театра-студии «Жест».

Театр-студия «Жест» – это полигон для отработки необходимых навыков взаимодействия людей в тех или иных жизненных ситуациях. Структурно каждое занятие театра-студии строится так:

- тренинг (актерские упражнения на развитие фантазии, творческого воображения, эмоциональной памяти, освобождение мышц, действие «Если бы»);
- создание ситуаций (драматургическая разработка ситуативных вариантов поведения – определение предлагаемых обстоятельств);
- ситуативное поведение (проработка созданных ситуаций);
- зачин (показ ситуативной оценки);
- разбор (определение правильности взаимодействия персонажей, обозначение других возможных вариантов разрешения конфликта, рекомендации по выстраиванию линии поведения при возникновении подобной ситуации в жизни);
- работа над сценкой [3].

Театр-студия ставит своей целью ввести студентов-инвалидов в атмосферу реальной жизни через проработку (постановку и исполнение) характерных социально-психологических ситуаций.

Процесс основан на том, что студенты под руководством руководителя разрабатывают и разыгрывают на сцене различные социально-психологические ситуации. Эти ситуации-сценки дают студентам возможность:

- ощутить себя в тех или иных социальных ролях;
- проиграть ту или иную психологическую ситуацию;
- получить опыт в процессе создания и постановки ситуативной сценки-спектакля;
- перенести опыт на умение ориентироваться в конкретных жизненных ситуациях – близких к тем, что были проработаны на сценической площадке.

Обучающиеся студенты, приобретая необходимые навыки поведенческого, психологического, ролевого характера, получают право, которое им не в силах предоставить даже богатая разнообразием жизнь, – право на ошибку. И по мере того, как отработано, отыграно несколько вариантов этой сценки, студент осознает, что один из них ему «явно в размер». Задача же педагога – подчеркнуть, подкрепить этот выбор и при необходимости подкорректировать его. На наших глазах, при нашем непосредственном участии происходит сложный процесс – перестройка системы отношений, ломка привычных (в большинстве негативных) стереотипов, появление новых умений, навыков, личностных качеств.

Помимо занятий в театре-студии «Жест», проводятся активные занятия хореографией.

Использование движений в коррекции психоэмоциональных состояний студента основывается на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения, теории телесной терапии В. Райха и А. Лоуэна. Движения под музыку обеспечивают также коррекцию нарушений коммуникативной сферы, помогают установить контакт в групповом танце [1].

Жестовое пение занимает в жизни студентов особое место. Те метаморфозы, которые произошли с ребятами, поющими жестами, удивительны. Дело в том, что смысл песни должен доноситься через же-

сты и мимику исполнителя. Вначале ребята исполняли песню автоматически, без души, артикуляции не было, наблюдались скованность в движениях, невыразительность жеста. Надо было искать пути решения этой проблемы.

Организовали занятия по аэробике, куда могли ходить все желающие, ненавязчиво, раскованно предлагались простые танцевальные движения. Постепенно стали обыгрывать песню, вживаясь в чувства героев. Движения на сцене, жесты стали шире, свободнее, непринужденнее.

Позже песни превратились в мини-спектакли. Песня стала яркой, выразительной, чувственной, зримой. Студенты сбрасывают с себя стягивающие их оковы робости, чувствуют себя увереннее, свободнее. Учатся понимать смысл песни, сопереживать героям.

Еще рано подводить итоги и говорить о конкретных результатах, но наш студенческий клуб дает нам возможность раскрыть свои творческие способности, самоопределиться, самореализоваться, а также способствует развитию социальной активности.

Впереди у нас много планов и интересных проектов. Надеемся, что для их осуществления нам хватит оптимизма и веры в позитивные перемены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиршон, А.Е. Танец и терапия // Сайт Александра Гиршона. – www.girshon.ru

2. Поленова, Т.А. и др. Социокультурное сопровождение лиц с нарушением слуха в системе профессионального образования в Институте социальной реабилитации // сб. республ. научно-практич. конф., г. Якутск, 2011.

3. Старк, А. Танцевально-двигательная терапия // Сайт Центра интегративных психотехнологий «Подорожник». – http://psitren.ru

В.А. Лебедев, студент 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

СОЗДАНИЕ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И МАЛОМОБИЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы, которые являются препятствием, барьером для занятия спортом людям, передвигающимся в инвалидной коляске. Создание доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения позволит им полнее реализовывать свои права и основные свободы, способствовать их полноценному участию в жизни общества, самостоятельности и независимости.

Ключевые слова: паралимпийский спорт, *безбарьерная среда,* транспортная проблема, недоступность спортивных объектов.

Abstract: This article discusses the main issues that are a barrier, a barrier to exercise for people in wheelchairs. Creating an accessible environment for disabled people and other people with limited mobility will allow them to fully realize their rights and fundamental freedoms and to promote their full participation in society, autonomy and independence.

Keywords: paralympic sports, barrier-free environment, transport problem, lack of sports facilities.

Одним из факторов, определяющих степень цивилизованности общества, является его отношение к людям, страдающим разного рода недугами. По оценкам ВОЗ инвалиды составляют в среднем около 10% от всего населения планеты. Значительное число этой категории населения нуждается в создании доступной среды обитания.

В республике Саха (Якутия) последовательно вырабатывается политика по социальной защите инвалидов, направленная на улучшение их социального положения, повышения доходов и качества жизни, реализуется ряд законов и целевых программ. Указом Президента Республики Саха (Якутия) от 12.10.2011 г. №966 принята Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Безбарьерная среда на 2012–2016 годы». Программа предусматривает комплексный подход к решению существующих проблем по устранению физического, информационного, отношенческого барьеров в жизнедеятельности инвалидов и иных маломобильных групп населения [1].

Одним из направлений данной программы является развитие адаптивной физической культуры и спорта, в том числе устройство подъемников и пандусов в спортивных сооружениях, повышение квалификации специалистов адаптивной физической культуры и спорта, оснащение спортивным инвентарем и оборудованием для спорта инвалидов, компенсация оплаты спортивных секций по рекомендации медико-социальной экспертизы по индивидуальной программе реабилитации инвалида в области физкультурно-оздоровительных мероприятий и спорта инвалидов.

Безбарьерная среда. Первоначально это выражение использовалось для описания зданий и компонентов, которыми могли пользоваться люди, использующие инвалидную коляску. Однако впоследствии в определении были включены стандарты, которые подходили с другими вилами инвалидности. В широком смысле, безбарьерная или доступная среда – это среда, которая создаёт наиболее лёгкие, благоприятные и безопасные условия для наибольшего числа людей и способствует их независимому образу жизни, самореализации [2].

Как решаются вопросы по социальной поддержке инвалидов в нашей республике? Что делается для беспрепятственного доступа инвалидов к учреждениям, организациям?

Остановимся только на двух основных проблемах, которые являются препятствием, барьером для занятия спортом людям, передвигающимся в инвалидной коляске.

1. Транспортная проблема. Инвалиды-колясочники, постоянно сталкиваются с этой проблемой. Если другая категория инвалидов, хоть как-то, может ездить на общественном транспорте, то колясочники могут ездить только на индивидуальном транспорте. Не все имеют частный автотранспорт. Если у вас отсутствует автомобиль – единственное средство передвижения, то практически становитесь только болельщиком или любителем спорта, наблюдающим за всеми спортивными мероприятиями через экран телевизора, интернет, телефон, газеты и другие источники информации, сидя в собственной квартире, но никак не спортсменом.

Приведем живой пример: наш «герой» – инвалид 1 группы с 1992 года, передвигается на инвалидной коляске, после ДТП. Занимается стрельбой из лука 4 год, становился чемпионом России среди лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) в 2009 году, также в его «копилке» серебро на Кубке и бронза на чемпионате России в 2010 году. А в 2011 год, к сожалению, остался за чертой призеров и на Кубке и на чемпионате страны. А проблема заключается не в нем, а проблеме развития физической культуры и спорта для людей, передвигающихся на инвалидной коляске и в целом, инвалидного спорта в нашей республике.

Какой выход нашел наш «герой», чтобы стать чемпионом России? Кроме пенсии он имел небольшой дополнительный заработок, поэтому пользовался услугами такси, ежедневно ездил на тренировку. А перед летним чемпионатом России 2009 года даже по два раза в день позволял себе ездить на такси, ради спорта, ради победы оставил работу, но продолжал ездить на какие-то накопленные сбережения, в результате чего стал чемпионом России!

Когда-нибудь всё заканчивается, и такси постепенно стало для него слишком дорогим удовольствием. Было время, когда с тренером ездил, на его личном автомобиле, но безвозмездно пользоваться чужим добром и злоупотреблять человеческой добротой не в его правилах.

Как видите, все упирается в деньги. Транспортная проблема – это проблема №1 для колясочников.

Сегодня этот вопрос решается на уровне Министерства социального развития, труда и занятости населения РС (Я). Министр Николай Николаевич Дегтярев является президентом Ассоциации спорта инвалидов РС (Я). Надеемся, что этот вопрос решится в положительную сторону.

2. Недоступность спортивных объектов. Здесь, если взять стрельбу из лука, то спортзалов в Якутске, готовых нам предоставить место и время для занятия, нет. Все спортивные сооружения полностью загружены, заняты. Лучники училища олимпийского резерва занимаются в зале бокса и в зале борьбы на балконах, с шириной 1,5–2 метра, а для юных стрелков ДЮСШ №4 сооружен, опять же на балконе, небольшой зал. Оба эти помещения находятся на недоступном, для них колясочников, месте – на уровне 3-4 этажа в зданиях, где нет ни пандуса, ни лифта. Вся надежда на новые спортивные объекты. Очень хочется надеяться, что современные объекты будут отвечать требованиям государственной программы «Безбарьерная среда».

Эти проблемы самые острые, с которыми сталкиваются люди, передвигающиеся в колясках, не только в спорте, но и вне спорта, в повседневной жизни. Кроме них есть ещё несколько проблем, которые мешают спортсменам-колясочникам полностью раскрыть свой потенциал, но это второстепенные вопросы, и думаю, если решить основные проблемы, то остальное решится само собой.

В нашей республике, кроме лучников, есть ещё несколько спортсменов-колясочников, которые занимаются Паралимпийскими видами спорта – Алена Габышева, Александр Пахомов по жиму лежа, Михаил Неустроев и Алексей Григорьев по настольному теннису, а также Александр Еникеев – лыжный спорт. Но все они из-за вышеназванных проблем не имеют возможности систематически заниматься.

Мы все надеемся и верим, что лучшие времена обязательно наступят. Если решить самые основные проблемы, которые стали камнем преткновения, то уверены, что в следующих циклах появятся собственные паралимпийцы в классе «колясочников» – самом трудном и проблемном классе, о которых раньше предпочитали молчать, и конечно, никто и не думал, что в ближайшем будущем люди в колясках будут заниматься спортом и наравне состязаться с сильнейшими спортсменами страны и мира.

Создание доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения должно позволить им полнее реализовывать свои права и основные свободы, способствовать их полноценному участию в жизни общества, самостоятельности и независимости!

Таким образом, формирование доступной среды – это длительный процесс, и этот процесс должен быть непрерывным, комплексным и осуществляться, как говорится, «всем миром».

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2012. – 154 с.

2. Создание безбарьерной среды в г. Якутске / Составитель А.Е. Сыромятникова. – Покровск: ИП «Никифоров А.М.», 2012. – 38 с.

В.А. Лебедев, И.А. Михайлов, В.Г. Чемпосов, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ЛИЧНОСТНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА

Аннотация. Несмотря на возрастающую потребность развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), как и в России в целом, для создания условий его функционирования имеется ряд проблем, начиная с недостаточного ресурсного обеспечения образовательно-воспитательного процесса студентов с проблемами слуха, и заканчивая слабой подготовленностью педагогических кадров, работающих с данными студентами по модели инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с особыми образовательными потребностями, обучение в интегрированной группе, трудности, необходимые условия, рекомендации.

Short abstract. Despite the increasing demand of inclusive education in the Republic of Sakha (Yakutia), as in Russia as a whole, to create the conditions of its operation has a number of problems ranging from lack of educational resource support the educational process of students with hearing problems, and finishing poorly trained teaching personnel working with these students on inclusive education.

Key words: social adaptation, students with special educational needs, learning in the integrated group, difficulties, necessary conditions and recommendations.

~ Я хочу ходить в университет, но я не понимаю, что говорят на лекциях ~

~ Все думают, что я глуп, потому что я не слышу ~

~ Я не могу пойти с тобой в кино, потому что там нет субтитров ~

~ То, что вы кричите мне в ухо, делу не поможет ~

~ У меня головные боли от слухового аппарата, а доктор говорит, что я просто должен к ним привыкнуть ~

Эти мысли всегда сопутствуют, не выходят из головы каждого слабослышащего студента. А вообще в нашей стране инвалиды по слуху как поступают в средние специальные и высшие учебные заведения? Как они учатся? Какие трудности встречают? Какие у них льготы? Вот эти вопросы волнуют каждого молодого человека-инвалида, который хочет получить образование.

Инвалидов в вузы принимали, но это всегда было весьма редким исключением (до введения инклюзивного образования) из общего правила, согласно которому в вузы поступали в основном здоровые люди.

Специальные вузы-интернаты для инвалидов появились только в XX веке, например, специализированный институт искусств для инвалидов в Москве. Кроме того, существуют специальные потоки для инвалидов в рамках обычных вузов для здоровых, например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва), Институт социальной реабилитации при НГТУ (Новосибирск) и в Рочестерском институте (США) потоки для глухих [2].

В нашем университете учатся 32 студента с различными нарушениями слуха. Они обучаются в разных учебных подразделениях СВФУ. Они пока не интегрированы, не обучаются по специальным учебным программам, не имеют специального технически оборудованного помещения для занятий. Им приходится учиться на общих основаниях наряду со здоровыми студентами без привилегий. Некоторые студенты имеют индивидуальные слуховые аппараты, которые они получают от фонда социального страхования как инвалиды, один раз в пять лет, они устаревают, что естественно создаёт определённые трудности в учебе. Студенты сами приобретают ноутбуки и обучаются в электронном порядке через электронные носители, получают задания и могут заниматься самостоятельно.

Несмотря на возрастающую потребность развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), как и в России в целом, для создания условий его функционирования имеется ряд проблем, начиная с недостаточного ресурсного обеспечения образовательно-воспитательного процесса студентов с проблемами слуха, и заканчивая слабой подготовленностью педагогических кадров, работающих с данными студентами по модели инклюзивного образования.

Обучение в интегрированной группе предъявляет с одной стороны, повышенные требования к студентам данной категории, а с другой – требует от преподавателей поиска новых педагогических подходов для более эффективного их обучения [1].

Большинство студентов с проблемами слуха, обучающиеся в университете, достаточно успешно закончили среднюю школу. Однако недостатки речи, своеобразие познавательной деятельности, отсутствие широких социальных контактов ограничивают образовательные возможности лиц с нарушениями слуха и возможность использования многих методов обучения, предназначенных для слышащих студентов. Невысокий уровень восприятия устной речи, невнятное произношение не позволяют многим глухим студентам пользоваться устной речью как средством коммуникации. Это создаёт трудности не только в сфере общения, но и в познавательной деятельности, в овладении программным содержанием отдельных вузовских дисциплин, в овладении учебным материалом.

Для полноценного обучения студентов с нарушениями слуха необходимы:
- многоканальные слуховые радиопередатчики (с FM системой);
- учебные материалы на мультимедийных носителях;
- звукоусиливающая аппаратура для коллективного пользования;
- индивидуальные слуховые аппараты (усовершенствованные).

Тем не менее, отмечаются отдельные «позитивные» шаги, сделанные в данном направлении.

Преподаватели специальных дефектологических дисциплин Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова разработали и проводят курсы повышения квалификации и переподготовки для учителей общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ республики. В настоящее время разработаны и проводятся курсы по темам: «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Ранняя диагностика и коррекция отклонений в развитии детей», «Система коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в Республике Саха (Якутия) и пути её совершенствования», «Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями», «Основы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования», «Социально-педагогическая интеграция детей с особыми образовательными потребностями», «Логопедическая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, имеющими нарушения речи», «Внедрение инклюзивного образования в области адаптивной физической культуры».

Для студентов с особыми образовательными потребностями, обучающихся в вузе разработан «План мероприятий комиссии по работе со студентами с особыми образовательными потребностями за 2013/2014 учебный год».

Преподавательский состав университета делает всё возможное, чтобы помочь нам – студентам с проблемами слуха, снимать синдром обречённости, безнадёжности, содействовать осознанию стоящих перед нами восстановительных проблем, способствует формированию чувства уверенности в своих силах.

Таким образом, процесс адаптации студентов-инвалидов проходит те же стадии, что и у здоровых студентов. Но в отличие от своих здоровых однокурсников, нам приходится больше стараться и прикладывать усилий для достижения результатов. Несмотря на встречающиеся трудности и недостаточное количество адаптированных систем обучения, мы довольны получаемой специальностью и готовы продолжать обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья: сборник материалов. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2012.

2. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: монография / П.Р.Егоров. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013.

В.А. Лебедев, И.А. Михайлов, В.Г. Чемпосов, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

«СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ» И «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В ПОНИМАНИИ НЕСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Анализ литературных источников и ряда научных разработок свидетельствуют о многообразии взглядов в определении таких понятий как «социальная адаптация и «социализация». Авторы статьи являются из категории «глухих студентов» и лично испытали все трудности социальной адаптации и социализации. Как показывает практика, процесс позитивной интеграции студентов – инвалидов

в социум является для них сложной социализацией. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения данной категории студентов остаётся сложной. В современном обществе при интеграции студентов с нарушением слуха в образовательную среду средством, компенсирующим отклонения в развитии личности, выступает социальная реабилитация.

Ключевые слова: социальная адаптация, социализация, роль социальной адаптации в самореализации неслышащих студентов.

Abstract: The analysis of the literature and a number of scientific developments indicate the diversity of views in the definition of terms such as “social adaptation and “socialization”. Authors are from the category “deaf students “and personally experienced the difficulties of social adaptation and socialization. As practice shows, the process positive integration students – persons with disabilities in society is difficult for them to socialization. Despite the integration processes in the field of education, the problem of teaching students in this category remains difficult. In a modern society in the integration of students with hearing impairments in the educational environment means compensating for variations in the development of personality, acts social rehabilitation.

Keywords: social adaptation, socialization, the role of social adaptation in self-deaf students.

Необходимость анализа понятия “социальная адаптация” возникла в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями жизни семьи, развитием новых форм обучения, осуществлением мероприятий по профилактике асоциального поведения молодёжи. Различные специалисты-педагоги, психологи, врачи, работники правоохранительных органов весьма неоднозначно определяют понятие “социальная адаптация”. Анализ литературных источников и ряда научных разработок свидетельствуют о многообразии взглядов в определении таких понятий как “социальная адаптация и “социализация”. Понятие адаптация используется в настоящее время во многих областях познаний – биологии, философии, социологии, социальной психологии, педагогике, этике, кибернетике, экологии и других. Изучение этой проблемы находится на стыке различных отраслей знаний и является одним из перспективных подходов в комплексном изучении человека [2].

В словаре современного русского литературного языка адаптация определяется как процесс взаимодействия личности или социальной группы со средой социальной; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Понятие об адаптации (в широком смысле слова как приспособления к меняющимся условиям существования) применялось в изучении процессов как биологического, так и технического управления. Изучение принципов организации адаптивных систем показало, что адаптивность, как возможность менять своё поведение, сохраняя его оптимальность в разных ситуациях определяется способностью системы самой перестраивать свою структуру так, чтобы она удовлетворяла новым требованиям функционирования, то есть способностью к самоорганизации. Самоорганизация и адаптивность настолько тесно связаны между собой, что адаптивная система, как правило, оказывается способной к самоорганизации, а самоорганизующаяся система проявляет свойства адаптивности» [3].

Социологический словарь дает следующее определение понятия «социальная адаптация»: «Активное освоение личностью или группой новой для неё социальной среды» [4].

Ученые отмечают, что адаптационные процессы происходят постоянно, так как непрерывно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования и в нас самих. При этом выделяют два вида адаптационных процессов.

Первый из них составляют процессы, связанные с резкой сменой индивидом социальной среды. К таким адаптационным вариантам относятся, например, адаптация сельского жителя в городе и, наоборот, вживание в иной культурной среде, необходимость чего возникает в результате перемещения.

Человек утратил слух. Несчастье может произойти быстро, в течение нескольких часов, а может подкрадываться постепенно, долгие годы. Причины нарушений слуха разнообразны. По данным различных исследований, от 10 до 30% случаев ослабления или полной потери слуха связаны с неблагоприятной на-

следственностью. Но какими бы ни были причины и сроки наступления глухоты, основной её итог один и тот же – утрата возможности общения с людьми, с окружающим миром звуков. При тяжёлых формах глухоты вечное молчание плотной стеной окружает человека, лишает его не только возможности общения, но и зачастую подвергает опасности.

Известный французский философ, гуманист Мишель Монтель, в 16 веке писал: «Глухота – более тяжкий физический недостаток, чем слепота. Он лишает человека главного его качества – способности быстрого и свободного общения. Глухота – недостаток социальный по преимуществу. Он прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности».

Известный советский психолог Л.С. Выготский сказал: «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой – именно поэтому, что он создаёт трудности, он стимулирует повышенное усиленное движение вперёд» [1].

Так, Людвиг Ван Бетховен пять симфоний из девяти сочинил, будучи глухим. Кто знает, смог бы талант Бетховена проявиться с такой поразительной силой, если бы вечная тишина не оставила его один на один с музыкой. Создал бы великий испанский художник Гойя столько мировых шедевров, если бы не одиночество, связанное с глухотой. Как повлияла тяжёлая тугоухость Циолковского на его разработки космических проблем? Он писал: «Глухота заставляла непрерывно страдать моё самолюбие, была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь».

Точная статистика слабослышащих и глухих людей отсутствует. Принято считать, что в развитых странах общее число людей с дефектами слуха составляет 4-6% всего населения. К счастью, подавляющее большинство из них слабослышащие, слух которых может быть значительно компенсирован современными звукоусиливающими аппаратами. По приблизительным оценкам лишь 0,1% этих людей страдает тяжёлыми формами глухоты. С потерей слуха ещё не всё потеряно в жизни. Как и обычные люди, счастливо трудятся тысячи и десятки тысяч глухих. Многие из них занимают самые различные должности. Это высококвалифицированные инженеры-конструкторы, талантливые механики, печатники, художники. Да, действительно, компенсация глухоты – сложная проблема. Как вырастить глухого ребёнка добрым, отзывчивым человеком? Как развить в нём способность к самопожертвованию, привить высокие гражданские качества? Эти важные задачи относятся не только к педагогическим, но и к социальным проблемам.

Как утверждает Мудрик А.В. «Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [4]. Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций. В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. В процессе социализации человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Успешная социализация – это не только эффективная адаптация человека в обществе, но и способность в определённой мере противостоять обществу, части жизненных коллизий, мешающих его развитию и самореализации. Современное общество продуцирует в той или иной мере два типа жертв социализации: человек полностью адаптированный в обществе, но не способный ему противостоять и человек не адаптированный в обществе, противостоящий ему [4].

Социализация подрастающего поколения происходит под влиянием планетарных процессов, набирающих всё большую силу – экологических, демографических, экономических, военно-политических. Сложность этих процессов также играет большую роль в том, что значительная часть подростков и юношей стала ориентироваться не на жизненные перспективы, а исключительно на сиюминутные потребности, на ценность жизни «здесь и теперь». Приоритетную роль в подростковом возрасте играют отно-

шения подростков друг к другу. Психологи Д.Б. Эльконин; Д.И. Фельдштейн считают, что основными потребностями подросткового возраста являются самоутверждение и общение со сверстниками. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Для подростков характерно стремление к расширению социальной среды, что является одним из позитивных аспектов его личностного становления и самоопределения. Если говорить о неслышащем подростке, то для него расширение социальной среды сопряжено с усилением фиксации на своём дефекте; среда агрессивна к нему в связи с его физическим дефектом. Этот факт крайне важен для понимания процессов социализации подростков с нарушением слуха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Г.Л. Обучение глухих детей сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 2001. – 187 с.

2. Добровольская, Т.А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. 1991. – №5. – С. 3–8.

3. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.

4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2002. – 378 с.

Э.И. Леонгард, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук,
Головной учебно-исследовательский и методический центр профессионального образования,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛУХОРЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Непрерывная система инклюзивного образования включает в себя две составляющие – образовательную и социальную. Непрерывная система образования – это система, начало которой положено в раннем детстве, а развитие продолжается на всех возрастных этапах: в раннем, дошкольном, школьном возрасте, в студенчестве. Наличие «первичных», «вторичных» и «третичных» дефектов нарушает ход речевого, языкового, познавательного, личностного развития глухих и слабослышащих дошкольников, школьников, студентов. Решающая роль в преодолении этих нарушений принадлежит созданию у детей *новых функциональных систем* – слуховой, речевой/языковой, слухоречевой, слухо-зрительной, созданию слухоречевой системы. *Элементами* слухоречевой системы являются речевой слух; понимание смысла речи, смысла текстов; языковое развитие. *Без владения речью инклюзивное образование* детей – студентов с нарушением слуха *осуществляться не может. Для успешного овладения образовательными программами в условиях инклюзии учащимся необходимо сопровождение (тьюторство).*

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, глухие, слабослышащие, учащиеся, студенты, «первичные», «вторичные», «третичные» дефекты, абилитация, реабилитация, слухоречевая система, речевой слух, понимание смысла речи, языковое развитие, депривация, синхронизация четырёх систем, сопровождение (тьюторство).

Abstract. The continuous system of inclusive education includes two components – educational and social. Continuous education system is a system which foundation is laid in early childhood and development continues at all life stages: in early, preschool, and school ages and during studentship. The presence of “primary”, “secondary” and “tertiary” defects disrupts the speech, language, cognitive, and personal development of deaf and hard of hearing preschoolers, schoolchildren and students. The decisive role in overcoming these disorders belongs to the creation of new functional systems in children – auditory, verbal/language, audio-verbal, audio-visual, the creation of audio-verbal system. Audio-verbal system elements are speech hearing; understanding of the meaning of speech, the meaning of texts; language development. Without speech skills, inclusive education

of children – students with hearing impairment cannot be implemented. For successful completion of educational programs under inclusion, students need support (tutoring).

Keywords: inclusive education, integration, deaf, hard of hearing, pupils, students, “primary”, “secondary”, “tertiary” defects, habilitation, rehabilitation, audio-verbal system, speech hearing, understanding of the meaning of speech, language development, deprivation, synchronization of four systems, support (tutoring).

Конечной целью процесса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху является овладение ими профессией и полноценное включение в социум для осуществления профессиональных и персональных контактов в коллективах слышащих. Эта цель может быть достигнута в условиях инклюзивного образования и интеграции. При этом следует иметь в виду, что существует образовательная интеграция, при которой дошкольник, школьник и студент успешно социализированы и учатся в группах/классах слышащих, получая поддержку в семьях или обучаясь самостоятельно. И есть социальная интеграция, которая практически не влияет на повышение образовательного уровня глухих/слабослышащих.

Так же не однозначна ситуация с инклюзивным образованием. Задачей инклюзивного образования является создание условий для достижения неслышащими учащимися того же образовательного уровня, которым должны овладеть их слышащие сверстники в одном и том же учебном коллективе (в детском саду, в школе, в колледже, в вузе). При этом социализация, т.е. интеграция может не состояться.

Система непрерывного инклюзивного образования, по-видимому, должна включать в себя обе задачи – образовательную и социальную. Непрерывная система образования – это система, начало которой положено в раннем детстве, а развитие продолжается на всех возрастных этапах: в раннем, дошкольном, школьном возрасте, в студенчестве.

Построение непрерывной системы инклюзивного образования предполагает наличие Концепции, объединяющей разные аспекты общей проблемы. В настоящей статье представлен один из аспектов её решения в отношении детей – студентов с нарушениями слуха.

Отсутствие или снижение слуха разной степени тяжести и отсутствие/недоразвитие речи («первичный» и «вторичный» дефекты) вызывают у детей и студентов серьёзные трудности при овладении общей программой детского сада, школы, а при неблагоприятных условиях – колледжа и вуза. Возникают вторичные нарушения развития, проявляющиеся в наибольшей мере в формировании высших психических функций (произвольное внимание, словесное мышление, волевая регуляция поведения, личностные особенности). В условиях раннего адекватного воспитания эти дефекты преодолимы (Л.С. Выготский). Однако если этого не происходит в дошкольном – младшем школьном возрасте, то к моменту окончания школы и включения учащихся в пространство начального, среднего и высшего профессионального образования «вторичные» дефекты развития не только не исчезают, но усугубляются и дают толчок к появлению новых барьеров. Эти барьеры – «третичные» дефекты, которые формируются на базе непреодолённых «вторичных» дефектов развития и проявляются в неспособности лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху самостоятельно осуществлять социальные контакты, отделяют от общества сверстников, препятствуют получению полноценного образования и овладению профессией, вследствие чего у них появляются различного рода комплексы и усиливается депривационное состояние. В результате перед специалистами возникает сложная проблема преодоления и «вторичных», и «третичных» дефектов.

Решающая роль в преодолении этих трудностей принадлежит созданию у детей с нарушением слуха *новых функциональных систем* – слуховой, речевой/языковой, слухоречевой, слухо-зрительной.

Дошкольник, школьник, студент, не владеющий речью или имеющий низкий уровень речевого развития, становится изгоем, аутсайдером не только во время неформальных контактов со слышащими, но и на занятиях. Может ли осуществляться инклюзивное образование в этих условиях? Безусловно, нет. Учащийся выпадает из образовательного процесса. *Без владения речью инклюзивное образование* детей – студентов с нарушением слуха *осуществляться не может*.

Сразу после установления диагноза специалисты и родители приступают к созиданию слуховой функции и слухового восприятия. Раннее бинауральное слухопротезирование и специальная организация работы по развитию восприятия на слух разнообразных неречевых сигналов и речи создают условия

для «реанимации» сохранных слуховых клеток в улитке. Непогибшие слуховые клетки улитки, находившиеся в состоянии депривации, начинают функционировать и передавать информацию в мозг, где «реанимируются» невостребованные клетки коры (в слуховых, речевых, двигательных зонах и др.), находившиеся в состоянии депривации и предназначенные для восприятия речевых стимулов. Это влечёт за собой установление связей между слуховыми и речевыми центрами. Так закладывается фундамент нормального хода слухоречевого развития детей с нарушением слуха, и всё их дальнейшее речевое и языковое развитие происходит на этом фундаменте.

Современные технические средства создают условия для полноценного устного общения глухих и слабослышащих детей, подростков, студентов со слышащими. Но это условия. Они реализуются лишь тогда, когда обучение лиц с нарушением слуха происходит в определённой психолого-педагогической системе, в центре которой находится речевой слух.

Из-за отсутствия или резкого снижения слуха

– дети становятся немыми;

– дефект реализуется как «социальный вывих» (Л.С. Выготский);

– в процессе обучения у детей фиксируются многочисленные нарушения грамматического строя речи и произношения;

– детям трудно овладевать образовательными программами.

В перечень рекомендаций по организации инклюзивного образования включена адаптация (при необходимости) образовательных программ. Но не это решает проблему: дети/учащиеся с нарушением слуха должны быть полноценными участниками образовательного процесса в группе, в классе, на семинаре, при проведении лабораторных работ и т.д. А это значит, что они должны быть говорящими, должны владеть языком.

Именно поэтому основная задача абилитационного процесса заключается в обеспечении детям с нарушением слуха возможностей речевого/языкового развития по законам развития слышащих детей. Таким образом, успешность инклюзивного образования зависит от уровня сформированности слухоречевой системы глухих и слабослышащих участников образовательного процесса.

Что представляет собой слухоречевая система?

Прежде всего, это постоянно, год от года развивающийся речевой слух.

Развитие речевого слуха обеспечивается пребыванием детей – студентов в речевой среде и систематическими занятиями, включающими усложняющийся лексико-грамматический материал. Содержание лексики «слуховых занятий» определяется уровнем речевого и интеллектуального развития каждого индивидуума: отдельные слова, словосочетания, фразы и тексты из программы дошкольного образования; усложняющиеся лексика и грамматические конструкции из учебников по разным предметам школьных программ; лексика правил, определений, законов и т.д. из текстов учебных материалов разных дисциплин технического вуза.

Речевой слух становится способом восприятия речи слышащих в быту и в учебной деятельности: основным средством получения речевой информации он выступает для слабослышащих, а для глухих этим средством является слухо-зрительное восприятие.

Развивающийся речевой слух оказывает решающее влияние на состояние устной речи: просодическую сторон, качество произнесения звуков, разборчивость и внятность речи.

Уровень разборчивости и внятности речи в значительной мере определяют статус учащегося с нарушенным слухом в интегрированной среде одноклассников и однокурсников.

Другая составляющая слухоречевой системы – понимание смысла речи.

Определяющим в понимании устной речи является способность человека услышать высказывание**.** Имеется в виду не «слух» вообще, не «слушание», а именно «слышание» (потому что можно слушать и не слышать).

Слуховая система человека, настроенная на восприятие и порождение речи, представляет собой устойчивую структуру и выполняет свою функцию только тогда, когда её элементами являются:

а) слушание – приём речевого сигнала;

б) почти синхронное проговаривание, воспроизведение услышанного (сопряжённая или отражённая речь вслух или про себя);

в) синхронное самопрослушивание;

г) осмысливание услышанного (представления и образы, возникающие у учащихся в процессе вслушивания в звучание речи и в процессе проговаривания).

Слышать – значит понимать, а понимать – значит слышать, но и читать – тоже значит понимать. Появлению у глухого/слабослышащего учащегося (школьника и студента) психического качества понимающего смысл речи, языка способствует следование одному из важнейших условий – синхронизации работы четырёх систем в процессе чтения и письма: двигательной, зрительной, слуховой, голосовой (произносительной). Во время письма рука учащегося продвигается по строке, учащийся следит за тем, что он пишет, тихо синхронно проговаривает то, что пишет, и слышит себя (с помощью аппаратов); во время чтения студент продвигает указательный палец под строкой, взгляд следует за движением пальца, студент читает текст вслух или тихо и слышит себя. В результате при самопрослушивании (даже при чтении про себя) действует механизм часто не осознаваемого «внутреннего» синхронного проговаривания или артикулирования текста в представлении, формируется внутренняя речь.

Понимание смысла текста в устной или письменной форме представляет трудности и для большинства слышащих школьников и студентов. Поэтому те виды работы по обучению пониманию смысла текстов, которые используются в процессе образования учащихся с нарушением слуха, очень продуктивны в обучении слышащих.

Ещё одним элементом слухоречевой системы является языковое развитие.

Важность этого элемента слухоречевой системы обусловлена тем, что причина непонимания смысла читаемого часто кроется в нарушениях грамматического строя речи глухих и слабослышащих учащихся. По данным Н.П.Бехтеревой, понимание речи часто идёт в первую очередь за счёт анализа корой головного мозга грамматики, и если с грамматикой что-то не так, то в мозг поступает сигнал – надо проводить добавочный анализ. Аграмматичная речь, типичная для большинства детей с нарушением слуха, оказывает депривационное воздействие на мозг этих детей. Основная языковая проблема глухих и слабослышащих – это нарушение связи слов в предложениях. Из-за того, что большинство глухих и часть слабослышащих не различают на слух окончаний слов даже с помощью аппаратов, у дошкольников, школьников и студентов распространены синтаксические ошибки. Этот вид ошибок напрямую связан с пониманием смысла речи.

И школьникам, и студентам часто бывает трудно установить связи между словами в распространённых, в сложных предложениях, связи между разными частями текста, поэтому возникают серьёзные трудности при восприятии больших по объёму текстов, текстов, насыщенных сложными грамматическими конструкциями. Наличие аграмматизмов в собственной речи глухих старших школьников и студентов обусловлено не только состоянием их слуха, но и тем, что глухие и слабослышащие дети мало читают или совсем не читают художественную литературу. А причина этого, в свою очередь, состоит в бедном словарном запасе многих учащихся с нарушением слуха. Получается порочный круг: из-за бедной лексики ребятам трудно понимать смысл произведений, а отказ от чтения влечёт за собой бедность словаря и нарушение грамматического строя речи.

В условиях инклюзивного образования и интеграции проблема языкового развития, понимания текста (высказывания) является проблемой личностного развития учащегося/студента. Владение языком, речью приводит к появлению уверенности в своих силах, активности в познавательной позиции и др. Кроме того, решается проблема развития общих способностей – умения распределять внимание в беседе (вслушиваться не только в высказывание одного собеседника, но и удерживать всю языковую ситуацию целиком); сохранять тему беседы, следовательно, умения предлагать свой вариант развития темы; умения формулировать собственные высказывания на уровнях обобщения, адекватных содержанию развёртывающейся языковой ситуации, и т.д. Таким образом снимается состояние внутренней напряжённости, приводящее к депривации, и преодолеваются последствия «вторичных» и «третичных» дефектов.

Описанные сложности освоения родного языка учащимися с нарушениями слуха свидетельствуют о том, что инклюзивное образование этих учащихся (в школе, в колледже, вузе), а не интеграция, не пребывание рядом со слышащими, возможно только при наличии сопровождения. Но необходимо отличать сопровождение от «натаскивания». Существует и такой подход: сопровождающий (условно – тьютор) сам «растолковывает» студенту смысл текста, с которым велась работа на занятии, записывает его, а студент

его заучивает. Сложность работы тьютора состоит в том, что он должен постоянно направлять школьника/студента к самостоятельному поиску выхода из «тупика», Не подсказывая, создавать условия, которые помогают найти способ решения. Главная задача сопровождающего – работа над пониманием смысла и нахождение грамматических средств оформления, адекватных этому смыслу. Сопровождающий использует разные способы проявления смысла, которыми не пользуются учителя и преподаватели вузов: лингвистические и экстралингвистические. Не довольствуясь устным или письменным изложением смысла (студент может запомнить текст или часть текста и передать его дословно), тьютор помогает студенту выразить смысл текста с помощью схемы, графика, таблицы, рисунка, формулы.

Положение глухого/слабослышащего ученика в классе массовой школы, а студента – в колледже или вузе в одной группе со слышащими сверстниками зависит от того пути, который эти учащиеся прошли до школы или до вуза. Если их абилитация (реабилитация) с самого начала осуществлялась по модели слухоречевого развития и в соответствии с концепцией инклюзивного образования, то такой учащийся становится полноценным участником образовательного процесса, т.е. активно участвует в работе класса, понимает задания, ответы одноклассников. При этом (в школе) для него может быть сокращено количество упражнений по русскому языку, количество примеров и задач по математике и т.д., но программные требования он выполняет. Если же студент попадает в колледж или вуз без необходимого фундамента ранней абилитации, то успеха в условиях инклюзивного образования можно добиться, только создавая описанной выше фундамент слухоречевой системы. Эту функцию могут выполнять консультанты, преподаватели, сопровождающие образовательный процесс, тьюторы. Неотъемлемой составляющей процесса инклюзивного образования являются современные информационные компьютерные технологии.

В условиях колледжа или вуза, осуществляющего инклюзивное образование студентов с нарушением слуха, целесообразно помогать студентам практиковаться в устном деловом общении между собой по заданной или выбранной теме; в совместных со слышащими решениями предложенных проблем; в публичных выступлениях перед слышащими. Рекомендуется организовывать тематические тренинги студентов с нарушенным слухом в малых группах и в интегрированных группах (со слышащими). В этих видах деятельности решается проблема развития общекультурных способностей: умения распределять внимание в беседе (вслушиваться в высказывания не только одного собеседника, но и удерживать всю языковую ситуацию целиком), сохранять тему беседы, следовательно, умения предлагать свой вариант развития темы, умения формулировать собственные высказывания, адекватные содержанию развёртывающейся языковой ситуации и т.д. Таким образом снимается состояние внутренней напряжённости, приводящее к депривации, и преодолеваются последствия «вторичных» и «третичных» дефектов. Именно это освобождение позволяет студентам с нарушенным слухом в условиях инклюзии становиться участниками образовательного процесса наравне со слышащими, овладевать программами вузовских дисциплин.

Предложенный в данной статье аспект концепции непрерывной системы инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха реализуется лишь при соблюдении описанных выше условий, проверенных на практике. В этом случае систему инклюзивного образования можно считать успешной.

И.А. Михайлов, студент 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНЫМ СПОРТОМ ПРИ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА

Аннотация. Данная работа затрагивает проблемы занятий спортом спортсменов с нарушением слуха. Выявлены основные трудности, пробелы при создании методики и способов обучения, определения вспомогательных средств при обучении.

Ключевые слова: адаптивный спорт, спортсмен с нарушением слуха, технические средства при занятиях адаптивным спортом для лиц с нарушением слуха.

Short abstract. This work concerns the problem of sports athletes with hearing impairments. Identify the major difficulties in creating spaces and ways of teaching methods, definitions aids in teaching.

Keywords: adaptive sports, an athlete with a hearing impairment, the technical means at playing adaptive sports for people with hearing impairments.

Исследования многих авторов определили значительное отставание глухих детей от их здоровых сверстников в развитии двигательных качеств. Отставание выражено в недостаточно точной координации движений, низком уровне развития пространственной ориентации, поддержке равновесия. По данным Г.В. Трофимовой, С.П. Хомко, А.Р. Сермеева у глухих детей наблюдается значительное ухудшение вестибулярных функций по сравнению со здоровыми людьми.

Поэтому физическое воспитание и занятия спортом являются мощнейшим средством, способствующим не только воспитанию, укреплению здоровья, но и становлению социальной адаптации, что крайне важно для лиц с особыми потребностями, в частности, с нарушениями слуха.

Для слабослышащих школьников характерны следующие нарушения в двигательной области, которые необходимо учитывать при организации занятий адаптационной направленности:

• недостаточно точная координация и уверенность в движениях;
• относительная замедленность при овладении двигательными навыками;
• сложность сохранения статического и динамического равновесия;
• низкий уровень развития ориентирования в пространстве;
• медленная скорость выполнения отдельных движений;
• низкий уровень развития двигательных качеств (особенно силы, ловкости, выносливости);
• сниженная скорость обратной реакции;
• нечёткое снятие тормозного влияния коры головного мозга.

По сравнению со слышащими сверстниками слабослышащие юноши имеют более низкий уровень развития основных физических качеств, которые требуют дальнейшего совершенствования. Также следует отметить, что система физического воспитания в школах для слабослышащих, которая традиционно сложилась, не обеспечивает необходимого уровня развития физических качеств и должным образом не обеспечивает процесс физической реабилитации и социальной адаптации слабослышащих школьников.

Так, например, при освоении основ технической подготовки в работе со слабослышащими спортсменами необходимо придерживаться принципа постепенности и последовательности (от простого к сложному). В процессе применения упражнений надо использовать принцип многоразового повторения одного и того же приёма [1].

Известно, что поражение функции слухового анализатора приводит к целому ряду вторичных отклонений и прежде всего к задержке в речевом развитии. Речь выступает как средство взаимосвязи людей с окружающим миром. Нарушение такой связи приводит к уменьшению объема получаемой информации, что сказывается на развитии всех познавательных процессов, и тем самым влияет в первую очередь на процесс овладения всеми видами двигательных навыков. В связи с этим можно предложить замену речевых сигналов специально обученными короткими и лаконичными жестами, быстро усваиваемыми и легко принимаемым и воспроизводимым.

Для глухих и слабослышащих школьников характерны следующие разнообразные нарушения в двигательной сфере, которые необходимо учитывать при организации работы:

- недостаточно точная координация и неуверенность в движениях;
- относительная замедленность овладения двигательными навыками;
- трудность сохранения статического и динамического равновесия;
- низкий уровень развития ориентировки в пространстве;
- низкий уровень развития силовых качеств (особенно статической и силовой выносливости, а также силы основных мышечных групп – сгибателей и разгибателей);
- замедленная скорость обратной реакции;
- невыраженное снятие тормозного влияния коры головного мозга [2].

Проанализировав полученные данные, мы пришли к заключению, что в условиях учебного заведения методика физического воспитания глухих и слабослышащих юношей основанная на применении строго дозированных, локальных силовых упражнений включённых в основные разделы программы, будет способствовать не только эффективному росту силовых качеств учащихся, но и двигательной подготовленности в целом.

Спорт для глухих – это стимул борьбы, самоутверждения личности, способ социальной реабилитации. Занимаясь теми же видами спорта, выступая по тем же правилам, что и обычные спортсмены, при этом обладая ослабленным слухом, спортсмены добиваются таких же результатов, что и обычные, а зачастую выступают даже лучше их, – чему есть сотни примеров [3].

Анализ специальной и научно-методической литературы показал, что стремительное развитие адаптивного спорта положительно влияет на социальную адаптацию в обществе людей с ограниченными возможностями.

При рассмотрении технической подготовки спортсменов с нарушениями слуха в отдельных видах спорта были выявлены определённые особенности: обучение новым двигательным действиям или техническим элементам необходимо осуществлять от простого к сложному с многократными повторениями, и сопровождать показом фильмов, схем и т.п. Также надо учитывать состояние здоровья каждого занимающегося, его физическое и психическое развитие индивидуально. Эффективно влияет на подготовку спортсменов с нарушениями слуха учебно-тренировочный процесс, предусматривающий проведение занятий с привлечением физически здоровых спортсменов.

Поскольку глухие граждане работают в основном в сфере материального производства и научной деятельности, то их оздоровление повышает трудовой и интеллектуальный потенциал общества, что предопределяет возвратность вложенных средств в физкультурно-спортивную работу. В настоящее время значительно улучшилось материальное стимулирование спортсменов – установлены призовые за успешные выступления на Сурдлимпийских играх, чемпионатах Мира и Европы, призерам этих соревнований назначаются стипендии Президента РФ и иные формы выплат на региональных и местных уровнях, что позволяет им вести достойную жизнь, повышает их самооценку и положительно сказывается на микроклимате в их семьях, в соответствии чего своим выступлением на Сурдлимпийских играх российские спортсмены повышают авторитет на международной арене нашего государства Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байкина, Н.Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха. – Запорожье: ЗГУ, 2003.

2. Евсеев, С.П., Шапкова, Л.В. Адаптивная физическая культура. – М.: Советский спорт, 2000.

3. Осколкова, Е.А., Рубцова, Н.О. Роль адаптивного физического воспитания в системе профессиональной адаптации инвалидов с нарушением слуха. – Теория и практика физической культуры, 2008.

Я.Н. Парников, студент 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент кафедры адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы повышения профессионального становления студентов. С этой целью было проведено исследование мотивов поступления и профориентационная направленность студентов. Полученные данные могут служить основой для разработки основных образо-

вательных программ для подготовки специалистов по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту, способствующих повышению эффективности подготовки будущих кадров, для улучшения жизни инвалидов и физической реабилитации средствами адаптивной физической культуры и адаптивного спорта в Республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, спортсмены-инвалиды, профессиональное образование, социализация.

Abstract. The article deals with the problem of increasing professional development. To this end, a study was conducted motives income and profession-orientation of students. Conclusions identified student-athletes with significant differences motivational profiles. The data obtained can serve as a basis for the development of basic educational programs for training in adaptive physical education and sport adaptive enhance the effectiveness of training future employees, to improve the lives of persons with disabilities and physical rehabilitation by means of adaptive physical education and adaptive sports in the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: adaptive physical education, disabled athletes, professional education, socialization.

В последние годы в Республике Саха (Якутия) прослеживалась положительная тенденция развития физкультуры и спорта среди инвалидов.

Общая численность инвалидов всех групп и категорий в Республике Саха (Якутия) на 24.05.2011 г. составляет 50416 человек, из них 6166 детей.

Охвачено занятием физической культуры лишь 2660 (5,3%), в том числе: детей – 731 (11,5%), студентов НПО, СПО, ВПО – 16 чел., в спортивных школах занимается – 92 детей ,в предприятиях и организациях – 306 человек.

Содействовать усилению государственной политики в области физической реабилитации и социальной адаптации инвалидов средствами физической культуры и спорта[3].

С 2006 г. проводится подготовка специалистов по направлению 034400 “Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)”, а также проводятся курсы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с отклонениями в состоянии здоровья [1].

Профессиональное становление студентов – будущих специалистов адаптивной физической культуры проходит на фоне противоречий. Первое из них касается того, что поступающие в институт физической культуры и спорта часто наивно полагают, что будущие педагоги в большей степени должны быть физически развитыми. Их понимание людей, с которыми они будут работать, совсем не обязательно или вторично. Второе противоречие касается того, что абитуриенты больше внимания обращают на свои достижения в спорте [5].

Анкетирование студентов первого курса показало, что, несмотря на большой конкурс при поступлении, большинство студентов выбрали специальность по следующим критериям: есть возможность тренироваться – 65%, по совету родителей – 25%, не было возможности поступить на другую специальность – 5%, для работы с инвалидами – 5%. Мы видим, что у большинства студентов не сформировано представление о будущей профессии. Поэтому студенты, ещё на первом курсе, знакомятся с типами учреждений работающих с инвалидами и проходят психологическую адаптацию к выбранной специальности. Задача посещений – познакомиться с клинической средой, увидеть пациентов в реальных условиях, увидеть как выглядят пациенты различных нозологических групп [1].

Студенты старших курсов испытывают трудности при теоретическом изучении дисциплин специализации, поэтому нами организуются практические занятия в специальных медицинских группах, специальных коррекционных школах, реабилитационных центрах при изучении физической реабилитации, частных методик адаптивной физической культуры, технологий физкультурно-спортивной деятельности.

Практические занятия в специальных коррекционных учреждениях помогают знакомиться со спецификой физкультурно-оздоровительной работы, а также способствует приобретению навыков научно-исследовательской работы (организации групп, наблюдение, анкетирование, анализ, обобщение результатов и т.д.). Непрерывная научно-исследовательская работа предусматривает дидактическую преемственность от курса к курсу, постепенное усложнение требований (контрольная, курсовая, квалифи-

кационная работа), связи со смежными дисциплинами и реальной практикой, знакомство с новейшими технологиями адаптивной физической культуры, разработку собственных экспериментальных программ и, как завершение, представление выпускной квалификационной работы [4].

Приобретению опыта работы по специальности способствуют учебно-производственные практики в специальных коррекционных школах, реабилитационных центрах, а также участие в проведении соревнований для инвалидов. Ежегодно кафедра адаптивной физкультуры СВФУ совместно с Ассоциацией спорта инвалидов проводит республиканские соревнования среди специальных коррекционных школ. Студенты участвуют в проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий для инвалидов в качестве волонтеров, зрителей, судей, организаторов.

Студенты отмечают сложность работы с лицами с отклонениями в состоянии здоровья, сложность организационной и методической работы, необходимость проявления инициативы, творческого, индивидуально-дифференцированного подхода в реализации физкультурно-оздоровительной работы. Из опрошенных студентов 3–4 курсов: 64% – готовы работать в сфере АФК, 15%- не определились, 11% – хотят работать в сфере физической культуры. Успешность в подготовке специалиста по адаптивной физической культуре в большой мере зависит от выбранных приоритетов и составляющих образовательной деятельности, способов развития профессиональных способностей и творческого мышления студентов. Внедрение и формирование инновационных технологий физкультурно-оздоровительной деятельности для реализации индивидуальной программы реабилитации инвалида; основы невербального общения с не слышащими людьми, восстановления утраченных функций двигательной деятельности человека [1].

Другой проблемой является отсутствие законодательной и организационной базы для трудоустройства наших специалистов. Хотя такие специалисты нужны в имеющихся дошкольных, общеобразовательных, оздоровительных учреждениях, но не выделяются штатные единицы.

Обязательно включить в учебный процесс общеобразовательных и специализированных дошкольных и школьных учреждений программу по адаптивной физической культуре [2].

Предусмотреть в штатном расписании образовательных и спортивных организаций специалистов по адаптивной физической культуре и инструкторов-методистов, тренеров по адаптивным видам спорта.

Обеспечить доступность для лиц с инвалидностью учреждений физкультуры и спорта выделение фиксированного времени в графике работы спортивных залов, комплексов для занятий АФК без арендной платы, обеспечение инвентарем и оборудованием, бесплатным абонентом при наличии в индивидуальной программе реабилитации инвалида рекомендаций по реабилитации средствами АФК и создание доступной инфраструктуры спортивных залов и комплексов [5].

Единым календарным планом республиканских массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий ГБУ Управления физической культуры и массового спорта РС (Я), Министерством образования РС (Я) и Министерством труда и социального развития РС (Я) предусмотрены соревнования среди всех категорий инвалидов. Ежегодно проводится Республиканская спартакиада инвалидов, а также Спартакиада среди обучащихся общеобразовательных специальных (коррекционны) школ Республики.

Проводятся спортивные мероприятия с охватом всей категории инвалидов. Наиболее популярными видами адаптивного спорта являются вольная борьба, пауэрлифтинг, стрелковый спорт, лёгкая атлетика, гонки на инвалидных колясках, шашки, шахматы, настольный теннис, мини-футбол, сидячий волейбол, армспорт, а также национальные виды спорта, игры, развлечения [3].

В 2007 г. подписан договор ИФКиС СВФУ с Министерством труда и социального развития Республики Саха (Якутия) “О развитии физической культуры и спорта среди инвалидов”. На основании данного договора в ИФКиС СВФУ обучаются спортсмены-инвалиды.

В 2003 году учреждена общественная благотворительная спортивная организация – “Ассоциация спорта инвалидов Республики Саха (Якутия)”. Создано региональное отделение Паралимпийского комитета Российской Федерации. Также функционирует региональное отделение Российского спортивного союза глухих. Возобновляет деятельность региональное отделение Всемирных Специальных олимпийских игр. Расширились внутрироссийские и международные связи спортсменов-инвалидов.

Проблемы адаптивной физической культуры и спорта столь обширны, что требуют комплексного научного подхода, участия специалистов разных областей знаний – педагогов, врачей, дефектологов,

психологов и др. В нашей стране и за рубежом накоплен положительный опыт по практической работе с инвалидами разных категорий и возраста, в разных сферах физической культуры. Однако методические разработки, публикации носят частный, а иногда противоречивый характер и не представляют целостной научно-обоснованной системы знаний по адаптивной физической культуре и адаптивного спорта наиболевшие темы обсуждения:

– адаптивный спорт в рамках Паралимпийского,Сурлимпийского и Специального олимпийского движения;

- медико-биологические аспекты физкультурной оздоровительной деятельности в адаптивной физической культуре и адаптивному спорте;

- внедрение инновационных форм и средств, технологий в учебный процесс по адапивной физической культуре и адаптивному спорту из которого вытекают следующие задачи:

1. Пропаганда АФКиС среди инвалидов.
2. Выделение особого внимания к проблемам инвалидов и улучшение качества их жизни посредством АФКи АС.
3. Признание инвалидов как полноценных членов общества и их социализация и интеграция.
4. Достижение высших результатов в адаптивном спорте.
5. Совершенствование нормативно-правового, материально-технического, научного и медико-биологического обеспечения системы адаптивной физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов, В.М., Лебединская, О.И., Шапиро, Б.Ю. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. – М: МИПКРО, 1995. – 34 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М: АПКиПРО, 2002. – 24 с.

3. Пономарёв, Г.Н. Подготовка специалистов физической культуры в условиях модернизации образования в России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Физическая культура и спорт: проектирование, реализация, эффективность». – СПб.: ПИИФК, 2002. – С. 65.

4. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.

5. Елканов, СБ. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989.

О.С. Попова, доктор психологических наук, доцент
УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Аннотация. В статье представлен опыт Республики Беларусь в области профессионального образования молодёжи с ограниченными психофизическими особенностями. Диверсифицированы возможности профессионального обучения, изданы учебные программы по учебным предметам и методические рекомендации, ведётся научно-исследовательская работа.

Ключевые слова. Профессиональное обучение и подготовка, инклюзивное образование, центры социальной и профессиональной реабилитации, коррекционно-реабилитационная поддержка.

Summary. Experience of Republic of Belarus is presented in article in the field of professional education youth with limited psychophysical features. Possibilities of a vocational education are diversified, training programs on subjects and methodical recommendations are published, research work is conducted.

Keywords. Vocational education and preparation, inclusive education, centers of social and professional rehabilitation, correctional and rehabilitation support.

Неотъемлемой частью развития профессионального образования Республики Беларусь является повышение степени его доступности для молодёжи, в том числе для тех, которые нуждаются в особой социальной заботе и поддержке. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании получение профессионального образования лицами с особенностями психофизического развития (ОПФР) включает в себя создание специальных условий для получения ими образования с учётом особенностей их развития.

Ежегодно в учреждениях профессионального образования обучаются лица с ОПФР, имеющие нарушения слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, тяжёлые нарушения речи и лица с интеллектуальной недостаточностью. Так, в настоящее время в 85 учреждениях ПТО обучается 2259 учащихся с ОПФР, а в 65 учреждениях ССО – 493 учащихся данной категории. Если в учреждениях ПТО наибольшее количество из числа лиц с ОПФР составляют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (1855 чел.), то в учреждениях ССО наибольшее количество составляют учащиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения.

При получении профессионально-технического образования лица с ОПФР имеют возможность осваивать различные образовательные программы, обеспечивающие получение квалификации рабочего (служащего), в том числе с изучением отдельных учебных предметов на повышенном уровне; с получением общего среднего образования; с получением общего среднего образования и изучением отдельных учебных предметов на повышенном уровне. Для лиц с интеллектуальной недостаточностью предусмотрена образовательная программа ПТО, обеспечивающая получение квалификации рабочего.

Профессионально-техническое образование лиц с ОПФР осуществляется по 44 специальностям, 114 квалификациям, в том числе 19 специальностям и 43 квалификациям для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Учащиеся учреждений ПТО, в основном, **обучаются по квалификациям для организаций строительства, промышленности, агропромышленного комплекса, коммунального хозяйства, сферы услуг**. Ежегодно в учреждениях ПТО осуществляется набор на обучение по 25–30 квалификациям.

В целях создания специальных условий для получения профессионального образования в учреждениях ПТО и ССО используются различные формы организации обучения. Наиболее распространённой формой является обучение в так называемых специальных учебных группах, т.е. в учебных группах, в которых образовательный процесс организован только для лиц с ОПФР. Сегодня в 156 таких учебных группах учреждений ПТО обучается около 81% учащихся данной категории.

В целях обеспечения лицам с ОПФР доступа к образовательному процессу и достижения успеха при обучении в учреждениях ПТО и ССО активно развивается интегрированное обучение – обучение в учебных группах, в которых образовательный процесс одновременно организован для лиц с ОПФР и иных лиц. В учреждениях ПТО за последние пять лет количество таких групп увеличилось с 21 до 119. В учреждениях ССО данная форма организации обучения является наиболее распространённой (более 70 интегрированных учебных групп). Совместное обучение лиц с ОПФР и иных лиц зачастую предполагает одновременную реализацию нескольких образовательных программ профессионального образования.

Важнейшей целью воспитания и профессионального обучения лиц с особенностями психофизического развития является подготовка конкурентоспособных специалистов, способных быстро и свободно интегрироваться в общество, что включает в себя всестороннее развитие личности на основе мобилизации компенсаторных возможностей, формирование навыков культурного поведения в коллективе, изучение основ производства и привитие учащимся трудовых умений и навыков в избранной специальности [1]. Эта цель предусматривает подготовку активных субъектов труда, умеющих преодолевать трудности и способных наравне со всеми людьми участвовать в созидании. Важной составляющей организации воспитательного пространства является готовность педагогических работников к работе с учащимися, имеющими особенности развития. Готовность предполагает признание каждого учащегося высшей ценностью воспитательной системы безотносительно к его успехам и степени выраженности нарушения, соблюдение профессиональной этики, знание психофизиологических особенностей учащихся. Основные психофизиологические особенности учащихся, которые необходимо учитывать в воспитательном процессе:

* убыстрение процесса утомляемости, что приводит к увеличению неустойчивости внимания;
* трудности переключения внимания, увеличение времени на «врабатывание»;

* продуктивность внимания в большей степени зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала;

* снижение скорости выполняемой деятельности;

* снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации;

* процесс запоминания опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее;

* трудность словесного опосредования;

* замедление процесса формирования понятий;

* замедленное развитие мыслительных операций (анализ, синтез, абстракция), приводящее к трудности в выделении и осознании цели;

* трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображённое движение предметов; трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений предметов;

* отставание в развитии двигательной сферы;

* затруднения в понимании эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний, имеются трудности формирования морально-этических представлений и понятий;

* недостаточная сформированность оценочных критериев межличностных отношений, крайности в оценке окружающих, с которыми встречаются в рабочей обстановке, недостаточная дифференциация личных и деловых отношений.

Стимулировать развитие личности учащихся с особенностями развития и решить определённые воспитательные задачи возможно путём организации психологической коррекции. В целом коррекционная работа с учащимися данной категории включает решение следующих задач:

• формирование направленности личности;

• исправление и «смягчение» нежелательных черт характера, препятствующих успешной социализации;

• формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, позволяющих правильно осознать свои возможности в будущей трудовой деятельности и в жизни в целом;

• формирование знаний и умений правильного поведения в конкретных ситуациях;

• развитие способности к осознанной саморегуляции.

Образовательный процесс при обучении лиц с ОПФР предполагает использование специальных и адаптированных учебных программ по учебным предметам, применение специальных методик, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам и т.д. Республиканским институтом профессионального образования для обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью разработаны типовые и экспериментальные учебные программы по учебным предметам общеобразовательного компонента. По учебному предмету «Физическая культура и здоровье» учебные программы для учащихся с ОПФР, имеющих различный характер нарушений. В целях расширение знаний учащихся о социальных законах, социальных и экономических услугах, трудовых отношениях разработана учебная программа факультативного занятия «Социальное ориентирование».

Использование в образовательном процессе современных информационных технологий предоставляет учащимся с ОПФР уникальные возможности получения учебной и познавательной информации, общения, и осуществления исследовательской деятельности. Сегодня для обучения профессии активно разрабатываются электронные средства обучения. Так, например, в учреждениях ПТО для обучения лиц с ОПФР широко используется электронный образовательный ресурс по профессии «Штукатур; маляр».

Кроме того, профессиональное обучение лиц с ОПФР предполагает создание безбарьерной среды, оказание психологической, педагогической, социальной, медицинской и иных видов помощи. Коррекционно-реабилитационная работа в учреждениях профессионального образования основывается на принципах: единства диагностики, коррекции и развития, взаимосвязи коррекции и компенсации, учёта возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития, комплексности методов психолого-педагогического воздействия, личностно ориентированного и деятельностного подхода в осу-

ществлении коррекционной работы, оптимистического подхода в коррекционной работе с учащимся с проблемами в развитии, активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе [2].

С целью создания специальных условий, осуществления профессиональной адаптации учащихся в учреждениях ПТО и ССО (в качестве структурных подразделений) создаются центры профессиональной и социальной реабилитации и специальные отделения для лиц с ОПФР. Деятельность центров (отделений) направлена на организацию дифференцированного и индивидуального обучения, осуществление профессиональной адаптации учащихся данной категории. Основными задачами центра, специального отделения являются: реализация образовательных программ профессионального образования для лиц с ОПФР, освоивших содержание образовательных программ специального образования; реализация образовательных программ повышения квалификации, переподготовки, профессиональной подготовки рабочих (служащих), в том числе незанятого населения из числа лиц с ОПФР.

Центр для лиц с ОПФР создаётся при наличии не менее 60 учащихся, специальное отделение – не менее 50 учащихся данной категории. Первый в республике центр профессиональной и социальной реабилитации для лиц с ОПФР был создан в 1997 году на базе УО «Могилевский государственный экономический ПТК», в котором обучается более 140 учащихся, имеющих различный характер нарушений. Сегодня в республике функционируют 9 таких центров и одно специальное отделение. В некоторых центрах имеются медицинские отделения, где учащимся оказывается различная медицинская помощь: комплекс физиопроцедур, массаж, механотерапию, стоматологические услуги.

Для лиц с ОПФР, которые по медицинским показаниям временно или постоянно не могут посещать учреждения ПТО, организуется обучение на дому, активно используются информационно-коммуникационные технологии, что позволяет активизировать и оптимизировать учебный процесс. Применение дистанционных технологий позволяет осуществлять индивидуальный подход к планированию и организации обучения. Для оказания своевременной личностно-ориентированной социально-педагогической, психологической и правовой помощи специалисты учреждения образования осуществляют психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Лица с ОПФР относятся к работникам с низкой конкурентоспособностью на современном рынке труда, поэтому трудоустройство является важным этапом в процессе их профессионального образования, профессиональной и социальной адаптации. Решению данного вопроса способствует тесное взаимодействие учреждений профессионального образования с региональными структурами государственной службы занятости, организациями-заказчиками кадров, общественными объединениями инвалидов, осуществляется патронатное сопровождение лиц с ОПФР. Педагогические работники учреждений образования проводят ряд мероприятий, которые направлены на помощь выпускникам в трудоустройстве, социальной адаптации к самостоятельной жизни на протяжении двух лет после окончания ими учреждения образования. В целях информационного обеспечения образовательного процесса на республиканском портале «Профессиональное образование» создан раздел «Специальное образование», ежегодно издаётся Справочник для поступающих в учреждения ПТО, в котором отдельным разделом представлены учреждения образования, осуществляющие обучение лиц с ОПФР.

Сегодня в Республике Беларусь профессиональное обучение лиц с ОПФР всесторонне развивается: создана нормативная правовая база, изданы учебные программы по учебным предметам и ряд методических рекомендаций, осуществляется сопровождение экспериментальных и инновационных проектов, ведётся научно-исследовательская работа. Совершенствование обеспечения профессионального обучения лиц с ОПФР, расширение и распространение форм организации образовательного процесса, осуществление патронатного сопровождения выпускников из числа лиц с ОПФР – всё это направлено на профессиональную и социальную реабилитацию лиц, нуждающихся в особой социальной поддержке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова, О.С. Модель развития личности учащейся молодёжи в процессе профессионального образования // Мир образования – образование в мире. – 2011. – №2. – С. 131–138.

2. Попова, О.С. Деятельность психологической службы по сопровождению учащихся с затруднениями личностного развития // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2012. – №1 – С. 97–103.

Г.С. Птушкин, к.т.н., доцент;
Е.В. Траулько, к.п.н., доцент,
Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) с учётом последних нормативных документов. Авторы указывают на ряд сложностей в практической работе, в реализации данных требований на этапах реабилитационно-образовательного процесса, особенности в реализации профподготовки в инклюзивной форме. Дается краткая характеристика Университетского комплекса (УК): НГТУ + ИСР НГТУ.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия, требования к условиям доступности, инклюзивное образование.

Annotation. In the article are considered the questions of organization the training of people with limited abilities of their health regarding the last normative documents. The authors point out some difficulties in practice, in realization of these demands at the stages of the rehabilitative-educational process, in realization of the vocational training in the inclusive form. A short description of the University complex (the UC): NSTU+ISR NSTU is given here.

Key words: people with limited abilities of their health, special educational conditions, demands to the conditions of accessibility, inclusive education.

Организация и управление реабилитационно-образовательным процессом в условиях Университетского Комплекса

Новосибирский Государственный Технический Университет (НГТУ), в отличие от многих ведущих вузов России выполняет особую миссию, решает важную социальную задачу, организует массовую подготовку специалистов для народного хозяйства из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. НГТУ, в соответствии с решениями Правительства РФ (от 31.08.1992 г. №1603-р, 11.08.1995 г. №807) уполномочен государством решать данную задачу и с полной ответственностью определяет её в ранг стратегической, что подтверждается рядом документов.

Приказом Минобразования России от 24.05.2004 г. №2356 “О федеральных головных и окружных учебно-методических центрах по обучению инвалидов”; приказом Минобрнауки России от 30.12.2010 г. №2211 “О базовых образовательных учреждениях высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья”; приказом Минобрнауки России от 4.06.2013 г. №430 “О статусе федеральной инновационной площадки”, НГТУ находится в ряду ответственных вузов, которые занимаются массовой подготовкой ЛОВЗ.

Развивая приобретённый опыт, понимая все трудности, которые связаны с качественной профподготовкой данной категории молодёжи, НГТУ ставит задачу кардинально изменить отношение к данной проблеме, создать региональную систему обучения и реабилитации молодёжи с различными физическими ограничениями, в соответствии с самыми высокими мировыми требованиями.

Внутри университета создаются необходимые особые образовательные условия:

- проводятся научно-прикладные работы по изучению проблем ЛОВЗ и внедрение новых реабилитационных технологий;

- работает региональная система непрерывной реабилитации и обучения;

- поддерживается система непрерывного многоуровневого профессионального образования;
- система комплексного реабилитационного сопровождения;
- система развития творческих способностей молодёжи с психофизическими ограничениями.

Для выполнения вышеуказанных задач НГТУ приступил к строительству Комплекса зданий, обладающих архитектурной, информационной и социально-средовой доступностью для студентов, имеющих нарушение развития разной этиологии. Специализированный учебный корпус сдан в 2013 году, а современный библиотечно-информационный Центр и универсальный комплекс для питания всех студентов – в 2015/16 годах.

Необходимо отметить, что ИСР НГТУ, прародитель в восточной части России массовой профессиональной подготовки, 20-летие которой было отмечено в октябре 2012 г. сильнейшей международной конференцией, обладает заслуженным авторитетом в России и за рубежом [1].

С точки зрения профессиональной подготовки ЛОВЗ и осуществления их реабилитации в учебный отрезок времени университетский комплекс (НГТУ + ИСР) представляет собой сочетание типового Базового Университета с сильной специализированной структурой (Институт Социальной Реабилитации), который организует учебный процесс, обеспечивает реабилитационное сопровождение и мониторинг результатов, осуществляет социальную реабилитацию, воспитание, организует обучение в инклюзивной или в интегрированной форме.

Системный подход, который заключается в комплексном рассмотрении реабилитационно-образовательного процесса, от входа до выхода, в непрерывной связи действий по набору, по организации учебы, по сопровождению, по модели образования, по занятости и трудоустройству, позволяет рационально использовать ресурсы вуза.

В НГТУ обучаются около 330 студентов с различными физическими ограничениями. Непосредственно под управлением и организацией ИСР (деканата ИСР) около 250 студентов на двух профессиональных уровнях – ВПО (79), СПО (171). Остальные 80 человек, самостоятельно поступившие на различные факультеты НГТУ, находятся под сопроводительной политикой ИСР.

В Табл. 1 приводится структура студентов ИСР по заболеваниям на 01.01.2014 г., а в Табл. 2 структура их социального состояния. Перечень регионов, откуда поступили студенты-инвалиды (Табл. 3).

Таблица 1

Этиология инвалидности по заболеванию	Количество (чел., %)
Студенты с патологий слуха	209
Студенты с патологий зрения	3
Студенты по общему заболеванию в том числе:	36
- ДЦП	14
- Органические поражения ЦНС	7
- Заболевания внутренних органов	15

Таблица 2

КОЛИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ – СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ		
уровень СПО	уровень ВПО	Всего
8 человек	6 человек	14 человек

КОЛИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ИСР, ПОЛУЧАЮЩИХ СТИПЕНДИЮ МЭРИИ (2–5 КУРС)		
уровень СПО	уровень ВПО	Всего
110 человек	42 человека	152 человека

Таблица 3

Национальность и место проживания	Количество (чел.)
Тывинцы – Республика Тыва	11
Буряты – Республика Бурятия	5
Якуты – Республика Саха (Якутия)	12
Другие нации (казахи, хакасы, алтайцы, прочие)	16
Русские	200
Всего**:**	**244**

Требования к организации реабилитационно-образовательного процесса

Опорными документами здесь являются «Комплекс мер Правительства РФ от 15.10.2012 г. №1921-р и Положения, в проектах правовых актов Минобрнауки России...». Это «Положения», раскрывающие требования и условия по доступности для ЛОВЗ, и, в частности, дополнения, включённые во все ФГОС ВПО. Здесь же «Требования к организации образовательного процесса для обучения ЛОВЗ ...» [2]. Вот некоторые пункты из этих документов:

1) Создание в образовательной организации высшего образования специального структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья или придание соответствующих полномочий и ответственности существующим структурным подразделениям.

2) Введение специализированного учёта инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на этапах их поступления, обучения, трудоустройства.

3) Размещение информации о наличии условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на сайте образовательной организации высшего образования.

4) Введение в штат образовательных организаций должности тьютора, педагога-психолога, социального педагога (социального работника), специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов и других необходимых специалистов с целью комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

5) Дополнительная подготовка преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приёма-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учётом разных нозологий.

6) Введение в штат образовательных организаций при необходимости должностей сурдопедагога, сурдопереводчика для обеспечения образовательного процесса студентов с нарушением слуха; тифлопедагога для обеспечения образовательного процесса студентов с нарушением зрения.

Даны требования к комплексному сопровождению реабилитационно-образовательного процесса. Например:

«Осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с рекомендациями службы медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии».

Сопровождение привязано к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами.

- организационно-педагогическое сопровождение;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- медицинско-оздоровительное сопровождение;
- социальное сопровождение.

Сформулированы требования к работе с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе:

* наличие в образовательной организации высшего образования системы довузовской подготовки абитуриентов-инвалидов.

* сопровождение вступительных испытаний в вузе для абитуриентов-инвалидов.

Всего требований тридцать два.

Осуществление образовательной деятельности в инклюзивной форме

Что рекомендуют документы, и что вузы должны практически обеспечить в процедуре приёма (см. приказ Минобрнауки России от 23.01.2014 г. №36). Шестой раздел «Порядка» определяет «Особенности проведения вступительных испытаний для ЛОВЗ». Изменённый порядок «заказа» КЦП устанавливает уже в марте 2014 г. определять бюджетные места на 2015 г. [3, 4].

Согласно документу «КЦП устанавливаются по каждой специальности (СПО) в количестве не менее 15 единиц, за исключением специальностей творческой направленности».

Отдельным документом, «Дополнение к объявлению о проведении открытого публичного конкурса на распределение КЦП по специальностям СПО...», устанавливаются размеры нормативных затрат по реализации основных профессиональных образовательных программ СПО. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по ОП СПО: Приказ МОН РФ от 14.06.2013 г. №464 говорит об Особенностях организации образовательной деятельности для ЛОВЗ.

Например:

* Содержание среднего профессионального образования и условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

* Образовательными организациями должны быть созданы специальные условия для получения среднего профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

* 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.

Документ от 19.12.2013 г. №1367 говорит «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по ОП ВПО...», в разделе IV которого, говорится «Об особенностях организации образовательного процесса по ОП для ЛОВЗ». Например:

* Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

* Образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения высшего образования по образовательным программам обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Всего порядок содержит 69 пунктов.

Появление проекта требований давно ожидаемый нормативный документ, определяющий реализацию соответствующих статей Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации – 2012 г.». Другие документы Минобрнауки России, которые часто меняются, определяют действия вузов на этапах приёма студентов, во время обучения и выпуска.

Какие же возникают вопросы? Многие вузы (МГТУ, ВладГУ, НГТУ и другие) осуществляли смешанный вариант обучения ЛОВЗ. Когда в отдельных группах по 4–6–8 человек, а когда – совместно, в больших аудиториях. Например, я наблюдал в МГТУ слушание лекций одним глухим студентом, в обычной группе из 20–25 человек. Передача информации осуществлялась с помощью сурдопереводчика. Другой случай, когда три слабослышащих студента в потоке слушали материал с помощью радиотехнической FM-системы.

Что касается НГТУ, то на основе первых, 90-х годов, документов, набор с 1993 года был ориентирован на граждан с проблемами слуха по 6, 8 и 10 человек в учебной группе. Причём, что важно, имелись в виду инвалиды 2-ой, и что особенно, 3-ей группы, с потерей слуха 2-3-ей степени тугоухости. То есть эти ребята находились в группах льготников.

Сегодня, большая группа ЛОВЗ и ребят с 3-ей группой инвалидности, которые также нуждаются в специальных образовательных условиях, переходят в равноправную группу с абитуриентами без ограничений. Их (инвалидов) шансы на поступление резко снижаются. Не сомневаясь в способностях абитуриентов с более тяжёлыми показателями инвалидности (2 и 1 групп), они имеют заслуженное право на обучение. Но! Надо иметь в виду, что выполнение вышеотмеченных требований, в этом случае, потребует значительных усилий, затрат, создание в вузе реальных специальных образовательных условий, а с другой стороны сокращается массовое присутствие более «лёгких» ЛОВЗ.

Многолетняя практика обучения инвалидов с нарушениями развития разной этиологии по программам ВПО и СПО и НПО показывает, что не только инвалидам 1-2 группы инвалидности, но и многим инвалидам 3 группы, имеющим нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, требуются специальные образовательные условия, программы адаптации и психолого-педагогического сопровождения. С другой стороны, они обучаемы и готовы к трудоустройству.

К сожалению, сегодня они не включены в льготную квоту приёма для обучения за счёт бюджетных ассигнований. Причём, зачастую, студентам-инвалидам 1 и 2 группы действительно надо очень особые условия, которые в настоящее время трудно обеспечить.

Ещё одно обстоятельство. В НГТУ на уровень СПО поступают выпускники специальных (коррекционных) общеобразовательных школ – интернатов Сибири и Дальнего Востока, получившие основное общее образование. Большинство из них часто не готовы к получению профессионального образования в условиях инклюзии. Год-два им надо обучаться в отдельных группах, либо в подготовительном отделении.

С аналогичными проблемами сталкиваются и абитуриенты, поступающие на уровень высшего профессионального образования. «Портрет» таких абитуриентов неоднороден, многие из них нуждаются в непрерывном психолого-педагогическом и тьюторском сопровождении, к осуществлению которого ещё недостаточно готовы ВУЗы.

По предлагаемым условиям набора с 2014 г. абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды резко ставятся в одинаковые рамки набора (отбора) со здоровыми. К сожалению, многие из них не смогут конкурировать в этих условиях и останутся наедине со своими проблемами, за бортом учебного заведения. При этом НГТУ обеспечивает выполнение индивидуальных программ реабилитации на протяжении всего периода обучения, что гарантирует таким обучающимся качественное получение профессиональной подготовки и дальнейшее трудоустройство.

Поэтому, возможно, на какой-то адаптационный период, Базовым вузам понадобится гарантированная квота по инвалидам. НГТУ готов участвовать в качестве экспериментальной площадки и выполнить прикладное НИР в этой области.

Эти обстоятельства вызывают тревогу. Хотелось бы сохранить предыдущий практический опыт вузов за последние 20 лет, который, кстати, и лег в основу последних документов по Доступности, по требованиям к специальным образовательным условиям и, наконец, по инклюзии.

Хотелось бы избежать сложностей, которые сейчас возникают на допрофессиональных уровнях (тенденция объединения коррекционных школ с массовыми, см. «ВЕС №3, 2013). Похожие моменты возникают и в дошкольном образовании.

Развитие в сторону профессионального инклюзивного образования лежит с одной стороны в наблюдении за работой вузов с ЛОВЗ (может быть введение критериальных показателей), а с другой придание ВУЗам, серьезно занимающимся этой задачей, большей самостоятельности и свободы в практических вопросах. И, конечно, должно появиться решение о Программе обеспечения, хотя бы Базовым ВУЗам, различной аппаратурой, средствами на повышение квалификации дефектологов, тьюторов и т.п.

Считаем, что для Базовых ВУЗов в условиях перехода к инклюзивной форме обучения необходимо более детально рассмотреть вопрос (принять решение) о предоставлении этим вузам разрешительного

права на получение фиксированных контрольных цифр приёма инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в дополнительных мероприятиях по адаптации, реабилитации и получению профессионального образования в специальных образовательных условиях. Возможно, понадобится «сертификация» вузов на данное требование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Птушкин, Г.С., Траулько, Е.В. Институт социальной реабилитации НГТУ: достижения и перспективы // сб. матер. научно-практ. конф. с междун. участием «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, 17–20 октября 2012 г., ИСР НГТУ. – С. 30–32.
2. Требования к организации процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащённости образовательного процесса; утверждены Директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России Н.М. Золотарёвой от 26 декабря 2013 г. №06–2412вн.
3. Порядок приёма граждан на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2014/15 учебный год, утверждённый приказом Минобрнауки от 9 января 2014 г. №3.
4. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. №1367.

Л.П. Сапрыкина, отличник народного просвещения РФ,
Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ С УЧЁТОМ СПЕЦИФИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РАЗНОЙ ЭТИОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания специальных образовательных условий, учитывающих специфику получения профессионального образования студентами с нарушениями развития разной этиологии в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: студенты с нарушениями слуха, студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата, студенты с нарушениями зрения, психолого-педагогическое сопровождение, адаптационный период.

Annotation. In the article is substantiated the necessity of creation of special educational conditions, considering specific features of getting vocational training by the students, having problems of their development of different ethiology in conditions of the inclusive education.

The key words: hard of hearing students, students with motor problems, students with visual problems, psychological-pedagogic support, period of adaptation.

“Любая хроническая болезнь, независимо от того, какова её биологическая природа и какой орган она поражает, ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, или создаёт особую объективную социальную ситуацию развития психики человека» [1]. Факторы физического порядка в характеристику личности не входят, а являются лишь условиями формирования и изменения личности. Одним из таких факторов является какой-либо телесный (соматический) недуг. Психическая деятельность студента-инвалида меняется не потому, что при имеющихся заболеваниях начинают действовать какие-то особые психические механизмы, а потому, что те механизмы действуют в особых, вызванных болезнью, условиях.

Коррекционная работа, направленная на внутреннюю картину болезни, должна быть выстроена по двум направлениям:

* «снятие» острой отрицательной реакции на причину ограничения физических возможностей;

* формирование адекватных, собственно психологических приёмов преодоления дефекта.

В ходе психолого-педагогического сопровождения в этом направлении происходит смена знака эмоций на преимущественно положительный, выявляется перестройка иерархии мотивов – мотив избегания сострадания уступает место мотивам общения, повышается социальный статус обучающихся инвалидов. Построение системы образовательного пространства в профессиональном образовательном учреждении в условиях инклюзии должно быть, в конечном итоге, направлено именно на такую перестройку мотивов личности.

Опыт обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в ИСР НГТУ охватывает широкий круг проблем. Решение их начинается с организации профессионального образования и продолжается в ходе определения взаимодействия всех структур образовательного учреждения в сопровождении студента-инвалида в течение всех пяти лет обучения.

Доступность качественного профессионального образования снижается в отсутствие реабилитационной компоненты. Поэтому одной из основных составных частей профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии является осуществление комплексной профессиональной, медицинской, психологической, слухоречевой и социальной реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Специальной педагогикой подчёркивается, что у всех категорий инвалидов отмечается наличие неадекватной самооценки и притязаний, специфические трудности в общении и обучении, слаборазвитый понятийный аппарат [2].

Вследствие обособленности речевой и социальной среды это становится причиной коммуникативных проблем в учебном процессе и в дальнейшей трудовой деятельности лиц с особыми образовательными потребностями. Выявление особенностей развития у выпускников специальных коррекционных школ, обучающихся инвалидов интегрировано в массовых школах, получающих надомное обучение, важно для организации системы сопровождения в ходе получения профессионального образования, социальной адаптации, получения специальности и интеграции в социум.

Организация медико-социально-психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушениями развития разной этиологии должна предусматривать довольно широкий спектр действий: адаптации к новым условиям и содержанию обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, развитие социальной компетентности.

По объективным причинам получение профессионального образования студентов в ИСР НГТУ проходит в своеобразных интегрированных группах здоровых студентов и студентов, имеющих нарушения разной этиологии. В сложившейся системе особенно важным становится принцип дифференцированного подхода в специальном образовании с учётом психофизических, познавательных, слухоречевых особенностей каждого студента.

Психолого-педагогические особенности организации системы сопровождения студентов с нарушениями слуха обосновано тем, что поражение слуха, как показали исследования дефектологов, нарушает весь ход развития личности. При поражении слуха в первую очередь и в наибольшей степени страдает речь. Недостаточность речевой деятельности, чрезвычайное уменьшение из-за поражения слуха объёма информации, поступающей глухим и слабослышащим, сказываются на развитии всей познавательной деятельности и на формировании их личности [3].

Своеобразие психофизиологического развития вызывает у глухих и слабослышащих целый ряд трудностей в овладении знаниями и практическими умениями. Знания выпускников специальных школ первого-второго вида зачастую ограничены в объёме, не систематизированы, неглубоки, недостаточно прочны. В силу этого учащиеся затрудняются их применять в практической, в том числе профессиональной, деятельности.

По теории сурдопедагогики молодые люди, имеющие нарушения слуха, в результате коррекционного воздействия в специальной школе к юношескому возрасту преодолевают все вторичные дефекты и сравниваются в своем развитии со слышащими сверстниками [2]. Но исследования потенциальных возможностей глухих и слабослышащих студентов подчёркивают необходимость поиска и разработки обходных коррекционно-компенсаторных путей в профессиональном обучении лиц со слуховой депривацией.

Подтверждает это и опыт работы с абитуриентами и студентами-первокурсниками: обучающиеся с нарушением слуха отстают от здоровых сверстников в знаниях, умениях, навыках, жизненном опыте. У большинства первокурсников наблюдается проявление основных психофизиологических особенностей в учебно-воспитательном и учебно-производственном процессах. Самое основное из них – снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации.

Это требует от преподавательского состава как специальной психолого-педагогической подготовленности, так и общенаучной, технической компетентности, знания основных путей и средств, методов и организационных форм профессионального обучения студентов с нарушенным слухом. Поэтому основной смысл сурдопедагогических мероприятий состоит в создании специальных условий для обучения неслышащих и слабослышащих на всех этапах получения образования, в том числе и профессионального, и, в связи с этим, увеличения сроков обучения.

Анализ знаний, умений и навыков выпускников школ первого и второго вида показывает, что их уровень развития часто не удовлетворяет требованиям профессионального образования. Наблюдаются значительные трудности в формировании учебной деятельности, её основных компонентов:

- учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места в системе мотивации учебной деятельности;

- наблюдаются трудности в формировании всех учебных действий (недоразвитие анализа и синтеза, недоразвитие абстракции);

- отмечаются затруднения в использовании теоретических знаний при решении практических задач, при переносе учебных действий в новые условия, на новые учебные задачи;

- прослеживается несформированность реализации действий контроля в нахождении ошибок, касающихся смысловой стороны текста;

- наблюдается снижение познавательных интересов;

- недостаточно сформированы коммуникативные навыки [4].

Соответственно возникают **педагогические и психологические трудности при обучении:**

* *Во-первых,* студенты не могут одновременно воспринимать и фиксировать предлагаемый преподавателями материал;

* *Во-вторых,* у них отсутствуют навыки записей теоретического материала;

* *В-третьих,* неполное восприятие и понимание учебного материала, не развито умение работать с текстом, вычленять главное в прочитанном;

* *В-четвёртых,* трудность восприятия непривычных формулировок, в том числе вопросов и ответов.

* *В-пятых,* недостаток знаний и навыков чтения художественной и технической литературы (анализ, синтез, абстрагирование).

Наибольшие трудности в обучении глухих студентов вызывают разделы дисциплин с большим количеством понятий, условий, абстрактных представлений, выражений, технической терминологии. Дефицитарное развитие личности с нарушением слуха, снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации ставит задачу введения специальных коррекционно-развивающих дисциплин для студентов в ходе получения ими профессионального образования. Коррекционно-развивающая работа со студентами, имеющими нарушения слуха и недостаточный уровень речевого развития, имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Прежде всего, сюда следует отнести личностно-ориентированный подход при обучении языку, включающий метод проектов, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интенсивное обучение и разноуровневое обучение.

Всё это доказывает необходимость построения образовательно-профессионального процесса с учётом дифференцированного подхода, направленности на всестороннее развитие студентов в тесной взаимосвязи с формированием словесной речи как средства общения и мышления, коррекции и компенсации отклонений в психофизическом развитии студентов со слуховой депривацией:

• Знание преподавателями психофизиологических особенностей каждого обучающегося, возможности чтения с лица и слухового восприятия, максимально использовать его возможности в процессе обучения.

• Включение специального коррекционного блока (коррекционные занятия по совершенствованию коммуникативных навыков, познавательных и личностных способностей и т.д.)

• Индивидуализация и дифференциация обучения (работа в группах и подгруппах).

• Тьюторская помощь.

• Использование специальных методов, приёмов и средств обучения (наглядность, систематическая работа по восприятию и воспроизведению терминологического словаря, применение сурдоперевода в зависимости от индивидуальных возможностей и типа занятия).

• Выделение преподавателем в каждой дисциплине области предметных знаний, сопряжённых со специфическими трудностями.

• Адаптация общепедагогических методов и приёмов обучения к особенностям обучения студентов с нарушениями слуха.

• Соблюдение методических приёмов подачи информации с учётом слухоречевых возможностей студентов.

Проблема изучения двигательных нарушений у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата чрезвычайно актуальна для определения адекватных путей профессиональной подготовки и социальной адаптации этой категории обучающихся.

Незрелость эмоционально-волевой сферы у таких студентов сохраняется нередко и в старшем возрасте, что препятствует трудовой и социальной адаптации. Эта незрелость имеет дисгармоничный характер. Признаки незрелости эмоционально-волевой сферы старшего возраста проявляются в слабости волевого усилия в целенаправленной интеллектуальной деятельности, повышенной внушаемости. Отмечаются также нарушения личностного развития: пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и обращением, стремление к ограничению социальных контактов. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывается на восприятии в целом, ограничивает объём информации, затрудняет интеллектуальную деятельность лиц с церебральным параличом [5].

Своеобразное психическое развитие, обусловленное сочетанием раннего органического поражения головного мозга с различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами, требует особого внимания к студентам, страдающим ДЦП. У многих студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеются аномалии зрения, отмечаются нарушения зрительного восприятия. Особенности зрительного восприятия приводят к неполноценному, а в отдельных случаях искажённому восприятию учебного материала. При церебральном параличе у студентов наблюдается недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора. Нарушено восприятие себя и окружающего мира. Отмечается недостаточность пространственных и временных представлений, затруднена дифференциация правой и левой стороны тела.

Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывается на восприятии учебного материала в целом, ограничивает объём информации, затрудняет интеллектуальную деятельность студентов с церебральным параличом [6].

Незрелость эмоционально-волевой сферы сохраняется нередко и в студенческие годы, что препятствует трудовой и социальной адаптации.

Организация образовательной деятельности студентов с церебральным параличом в профессиональном образовании требует от преподавателей особого внимания к следующим составляющим:

- выработка специальных умений и навыков: при этом формирование учебного приёма ведётся не изолированно, а слитно с реализацией многих познавательных практических и воспитательных функций обучения;

- активизация обучения: предполагается активное самостоятельное участие студента в учебном процессе (например, самостоятельно установить последовательность выполнения операций);

- доступность обучения: формирование необходимых знаний и умений ведётся с учётом интеллектуальных, психологических и физиологических особенностей каждого студента;

- преемственность обучения: всякое продвижение вперёд осуществляется при опоре на знания и умения, сформированные на предыдущих ступенях обучения;

- система упражнений: система упражнений по формированию каждого умения и навыка обеспечивает выработку умений осуществлять перенос этого приёма в другие виды деятельности;

- приёмы и методы: обучение направляется на развитие самоконтроля, совершенствование ориентировочных и планирующих действий и умений студентов, формирование приёма труда и профессиональных навыков и умений, формирование необходимых качеств личности: целеустремлённости, настойчивости, ответственности;

- контроль за усвоением: контроль осуществляется по различным направлениям, при этом обращается внимание на умение анализировать объекты предстоящего задания, умение давать характеристики, умение планировать предстоящую работу, умение осуществлять самоконтроль в ходе выполнения задания, уровень заинтересованности студентов, наличие положительной мотивации.

Анализ познавательных возможностей студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата показывает, что сформированность их учебных и профессиональных навыков повышается в ходе систематического повторения. Поэтому преподавателям нужно предусматривать увеличение времени на постоянное повторение материала и организацию текущего контроля.

Успешность овладения слепыми и слабовидящими студентами профессиональными знаниями, прежде всего, связана с психолого-педагогическими аспектами.

Потенциальные возможности развивающегося организма даже с такой тяжёлой патологией, как заболевания зрительного анализатора, достаточно высоки для того, чтобы при грамотном использовании форм, средств и методов обучения и воспитания способствовать успешной реабилитации слепых и слабовидящих. В результате тяжёлой патологии зрительного анализатора в определённой мере разрушается естественность функционирования организма, которая сопровождается комплексом психической неполноценности, часто выражающейся тревожностью, потерей уверенности в себе, пассивностью, изолированностью от других, или, наоборот, эгоцентризмом, агрессивностью [5]. Нарушение зрения как первичного дефекта ведёт к появлению вторичных отклонений: нарушение восприятия, внимания, памяти, мышления. Создание организационно-педагогических условий обучения в специальной (коррекционной) школе для лиц с нарушениями зрения с применением специальных форм и методов работы, тифлопедагогического оборудования, психокоррекционных программ способствует подготовке слабовидящих и слепых школьников к получению профессионального образования. Но для основной массы выпускников школ III-IV вида именно начало обучения в профессиональном образовательном учреждении является шагом к социальной интеграции, так как предыдущие образовательные этапы они, в основном, проходили в учреждениях сегрегационного типа [7].

Опыт профессионального обучения студентов с нарушением зрения позволяет определить организационно-педагогические условия формирования готовности слепых и слабовидящих выпускников специальных школ к получению профессионального образования:

- организация предпрофильной подготовки и профильного обучения, обеспечивающего самоопределение школьников с учётом реального соотношения «я хочу» и «могу» в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями;

- освоение слепыми и слабовидящими способов учебной деятельности, важных для получения профессионального образования (умение слушать лекцию и кратко фиксировать её содержание, получать информацию и работать с учебной и научной литературой, давать полный и развернутый ответ на вопрос, готовить доклады по заранее предложенным темам, чётко планировать свою учебную деятельность;

В ходе усвоения учебного и научного материала студентам с нарушением зрения осуществляется помощь:

- в формировании предметных представлений, уточняющих содержание слов,
- в овладении ориентировочными навыками в микро- и макропространстве,
- в умении работать с рельефными схемами и специальными дидактическими материалами.

Осуществляется интеграция студентов с нарушением зрения в группах с нормально видящими. Это происходит не только на уровне учебного процесса, но и в других областях студенческой активности, что способствует их дальнейшей социальной адаптации.

Коррекционно-педагогическая поддержка является элементом системы доступности профессионального образования, необходимого для большинства незрячих. Она может существовать не постоянно, а только в случае появления у инвалида по зрению проблем адаптации к условиям высшей школы. Её интенсивность и продолжительность варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей, возможностей и уровня социальной компетентности незрячего, а также от материально-технического обеспечения его образовательного процесса. Поэтому функционирование модели поддержки должно соответствовать принципу: от максимального и до полного исчезновения. При этом важно учитывать материально-технические, организационно-методические и кадровые возможности учреждений профессионального образования, а также потребности и возможности конкретного субъекта (незрячего студента) при получении образования.

В традиционной системе образования, лица, имеющие нарушения развития разной этиологии, большую часть времени обучаются в специализированных учебных заведениях закрытого типа – школах-интернатах. Поэтому первокурсники в условиях инклюзии испытывают трудности, тяжело приспосабливаются к смене социальной среды, в которой они самостоятельно должны наладить партнерские отношения во всех сферах деятельности – учебной, досуговой, общественной и др. Проблема адаптации к условиям профессионального образования представляет собой ещё одну из общетеоретических проблем, исследуемых в настоящее время на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях.

Создание адаптивного образовательного пространства, в максимальной степени отвечающего потребностям и интересам личности обучающегося, невозможно также без установления научно обоснованной преемственности на всех ступенях образования [7]. Специфика процесса адаптации выпускников специальных школ к профессиональному образованию определяется уровнем преемственности между специальными (коррекционными) школами и профессиональными учебными заведениями, своеобразием и различием в методике и организации учебного процесса.

Преемственность следует рассматривать не как простое наращивание и усложнение организации учебной деятельности учащихся, а как переход количественных изменений в качественные. Сотрудничество со специальными детскими садами и школами должно отражаться в Программе Комплекса непрерывной многоуровневой реабилитации и обучения лиц с нарушениями слуха. Целью создания этого объединения является социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами реабилитационного и учебно-воспитательного процессов для успешной их интеграции в социум. Исходя из общих закономерностей учебно-воспитательного процесса, все участники Комплекса «ДОУ – школа – вуз» в основу деятельности своих образовательных учреждений закладывают единообразные закономерности цели, содержания, единства обучающей и учебной деятельности, использования методов обучения, стимулирования, качества.

Для реализации содержательной стороны преемственности преподавателями профессионального образования должен проводиться анализ учебного материала по ведущим дисциплинам. С этой целью определяется инварианта в знаниях, определяются те элементы, которые удерживаются при усвоении новых знаний. Только создание адекватных условий обучения и воспитания, систематическое реабилитационное сопровождение на всём протяжении получения общего и профессионального образования позволит студентам с особыми образовательными потребностями успешно реализовать свои потенциальные возможности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, направления деятельности преподавательского состава по созданию безбарьерной образовательной среды для студентов с нарушениями развития разной этиологии включают:

- применение специальных технологий обучения;

- внедрение в учебный процесс здоровьесберегающих технологий;
- создание условий для адаптации и компенсации ограничений, обусловленных заболеванием;
- этапное сопровождение учебно-воспитательного и учебно-производственного процессов;
- создание условия для развития потенциальных способностей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева, В.В., Соколова, Е.Т. – Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях: Учеб. пособие. http://www.natahaus.ru/2...sobie.html

2. Сурдопедагогика // Под ред. профессора М.И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1989.

3. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 254 с.

4. Развитие интеллектуальных способностей глухих детей в процессе обучения // Под ред. Т.В. Розановой. – М.: 1992.

5. Специальная педагогика // Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

6. Шубин, Д.А. Автоматизированный скрининг в адаптивной работе студентов с повреждением опорно-двигательного аппарата / Проблемы обучения учащихся с соматическими заболеваниями в системе непрерывного образования: сборник статей Региональной научно-практической конференции. – Красноярск, 2001. – с. 137–141.

7. Зарубина, И.Н. Возможно ли обучение лиц с нарушениями зрения в высших учебных заведениях // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушениями зрения. Материалы научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2000.

Ф.М. Сокольникова, кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления образованием,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье приводится анализ некоторых статей Закона РФ от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» и Федерального закона от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Определяется один из рисков реализации инклюзивного образования в России и вносится в качестве рекомендации предложение об учёте локальных актов при принятии Устава образовательных организаций.

Ключевые слова: закон, инклюзивное образование, устранение дискриминации, образовательная организация.

Abstract. This article includes an analysis of some articles of Russian Federation Law of July 10, 1992 No. 3266-1 “About education” and the Federal law of 27.12.2012 No. 273 “About education of the Russian Federation”. There is one of the realization risks of inclusive education in Russia is defined and the offer on the local acts accounting is made as the recommendation at adoption of the Charter of the educational organizations.

Keywords: law, inclusive education, discrimination`s elimination, educational organization.

В соответствии с пунктом 27 ст. 2 Федерального закона от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование предполагает «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2, С. 6]. В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для кор-

рекции 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 определённого уровня и определённой направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (п. 1 ч. 5 ст. 5 Федерального закона от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [2, С. 9]. Основная задача инклюзивного образования – создание доброжелательной и доступной среды, позволяющей обучающимся получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности в постановке и достижении жизненных целей. Инклюзивное образование – это, прежде всего, с наряду более высоким качеством дидактики, также и:

- гуманизация отношений участников образовательного процесса;

- углубление инклюзивности общества – комфортности жизни для всех; совершенствование материальных и духовных основ общества;

- устранение всех видов дискриминации; содействие в реализации жизненных целей.

В соответствии с пунктом 7 ст. 3 Федерального закона от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [2, С. 7].

Принятый в 1992 году базовый нормативный акт системы образования – Закон Российской Федерации «Об образовании» – в настоящее время не может в полной мере урегулировать складывающиеся отношения в этой сфере. Федеральный закон от 27.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» направлен на: создание правовых условий для обновления и развития российской системы образования в соответствии с современными запросами человека, общества и государства, потребностями развития инновационной экономики, международными обязательствами Российской Федерации в сфере образования, расширение образовательных возможностей граждан; комплексную модернизацию законодательства об образовании, установление системного и функционально более полного правового регулирования общественных отношений, возникающих в сфере образования, повышение эффективности механизма правового регулирования; обеспечение стабильности и преемственности в развитии системы образования и её законодательных основ.

Закон РФ от 10.07.1992 г. №3266-1 «Об образовании»	*Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*
Сохранены существующие базовые принципы и нормы (в том числе в части государственных гарантий реализации прав в сфере образования, права выбора образовательной организации и получения образования в соответствии со склонностями и потребностями, обучения на родном языке, правовых гарантий доступности и качества образования и др.). Определены принципы общедоступности и бесплатности образования в России, закреплённые действующим законодательством, но исключено начальное профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, а среднее профессиональное образование будет предоставляться не на конкурсной основе.	
Статья 5. Государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования. 3. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований и устанавливаемых в соответствии с пунктом 2 статьи 7 настоящего Закона образовательных стандартов и требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые, в порядке, предусмотренном настоящим Законом[1, С. 5].	*Статья 5.* Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации. 3. В Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые [2, С. 9].

Изменены подходы к содержанию Устава образовательной организации	
Статья 13. Устав образовательного учреждения. 1. В уставе образовательного учреждения в обязательном порядке указываются: 1) наименование, место нахождения (юридический, фактический адрес), статус образовательного учреждения; 2) учредитель; 3) организационно-правовая форма образовательного учреждения; 4) цели образовательного процесса, типы и виды реализуемых образовательных программ; 5) основные характеристики организации образовательного процесса, в том числе: а) язык (языки), на котором ведутся обучение и воспитание; б) правила приёма обучающихся, воспитанников; в) продолжительность обучения на каждом этапе обучения; г) порядок и основания отчисления обучающихся, воспитанников; д) система оценок при промежуточной аттестации, формы и порядок её проведения; е) режим занятий обучающихся, воспитанников; ж) наличие платных образовательных услуг и порядок их предоставления (на договорной основе); з) порядок регламентации и оформления отношений образовательного учреждения и обучающихся, воспитанников и (или) их родителей (законных представителей); 6) структура финансовой и хозяйственной деятельности образовательного учреждения, в том числе в части: а) использования имущества, закреплённого за образовательным учреждением; б) финансового и материально-технического обеспечения деятельности образовательного учреждения; г) осуществления приносящей доходы деятельности (для государственных и муниципальных учреждений – в случаях, не противоречащих федеральным законам); д) запрета на совершение сделок, возможными последствиями которых является отчуждение или обременение имущества, закреплённого за образовательным учреждением, или имущества, приобретенного за счёт средств, выделенных этому учреждению собственником образовательного учреждения, за исключением случаев, если совершение таких сделок допускается федеральными законами; е) порядка распоряжения имуществом, приобретенным учреждением за счёт доходов, полученных от приносящей доходы деятельности; ж) открытия счетов в территориальном органе Федерального казначейства, финансовом органе субъекта Российской Федерации (муниципального образования) (за исключением негосударственных образовательных учреждений и автономных учреждений); 7) порядок управления образовательным учреждением, в том числе: а) компетенция учредителя; б) структура, порядок формирования органов управления образовательного учреждения, их компетенция и порядок организации деятельности; в) порядок комплектования работников образовательного учреждения и условия оплаты их труда; г) порядок изменения устава образовательного учреждения; д) порядок реорганизации и ликвидации образовательного учреждения; 8) права и обязанности участников образовательного процесса; 9) перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений и других актов), регламентирующих деятельность образовательного учреждения. 2. Устав гражданского образовательного учреждения в части, не урегулированной законодательством Российской Федерации, разрабатывается и принимается образовательным учреждением и утверждается его учредителем. Порядок утверждения устава федерального государственного образовательного учреждения устанавливается уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти, государственного образовательного учреждения, находящегося в ведении субъекта Российской Федерации, – органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, муниципального образовательного учреждения – органом местного самоуправления. 3. При необходимости регламентации указанных в настоящей статье сторон деятельности образовательного учреждения иными локальными актами последние подлежат регистрации в качестве дополнений к уставу образовательного учреждения. 4. Локальные акты образовательного учреждения не могут противоречить его уставу [1, С. 11].	*Статья 25.* Устав образовательной организации. 1. Образовательная организация действует на основании устава, утвержденного в порядке, установленном законодательством Российской Федерации. 2. В уставе образовательной организации должна содержаться наряду с информацией, предусмотренной законодательством Российской Федерации, следующая информация: 1) тип образовательной организации; 2) учредитель или учредители образовательной организации; 3) виды реализуемых образовательных программ с указанием уровня образования и (или) направленности; 4) структура и компетенция органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки полномочий. 3. В образовательной организации должны быть созданы условия для ознакомления всех работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся с её уставом [2, С. 31–32]. Статья 30. Локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения. 1. Образовательная организация принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения (далее – локальные нормативные акты), в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном её уставом. 2. Образовательная организация принимает локальные нормативные акты по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в том числе регламентирующие правила приёма обучающихся, режим занятий обучающихся, формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся, порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся. 3. При принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников образовательной организации, учитывается мнение советов обучающихся, советов родителей, представительных органов обучающихся, а также в порядке и в случаях, которые предусмотрены трудовым законодательством, представительных органов работников (при наличии таких представительных органов). 4. Нормы локальных нормативных актов, ухудшающие положение обучающихся или работников образовательной организации по сравнению с установленным законодательством об образовании, трудовым законодательством положением либо принятые с нарушением установленного порядка, не применяются и подлежат отмене образовательной организацией [2, С. 38–39].

В связи с этим следует выделить следующие, из существующих на данный момент, рисков в ходе реализации инклюзивного образования:

– несоответствие учебных планов и содержания обучения общеобразовательных учреждений особым образовательным потребностям ребёнка, отсутствие гибкой системы оценивания достижений и системы итоговой аттестации учащихся с ООП, заложенной в стандартах [3];

В качестве рекомендации по механизму реализации инклюзивного образования и его нормативно-правового обеспечения можно предложить:

– разработку положения (локального акта) о порядке организации инклюзивного образования в общеобразовательной организации независимо от его типа, с учётом данного локального акта при принятии Устава общеобразовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании». – 3-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.

2. Федеральный закон от 21.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

3. Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2016 годы, Утверждена решением Коллегии Министерства образования Республики Саха (Якутия) от 24.08.2012 г. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sakha.gov.ru/node/71031 (14.04.2014).

О.А. Соловьёва,
УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности создания инклюзивной образовательной среды для обучения учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования. Особое внимание уделено организационно-педагогическим условиям обучения лиц с особенностями психофизического развития. Статья адресована научным и педагогическим работникам, интересующимся организацией профессионального обучения лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: лица с особенностями психофизического развития, образовательная среда, профессиональное образование.

The summary. The article features of creating an inclusive educational environment for teaching students with special needs in vocational education institutions. Particular attention is paid to the organizational and pedagogical conditions of education of persons with special needs. The article is addressed to the scientists and pedagogical professionals who are interested in the organization of vocational training of students with special needs.

Keywords: people with special needs, educational environment, vocational education.

Переход к инклюзивному образованию стал основной мировой тенденцией в сфере образования лиц с особенностями психофизического развития. Обучение лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования обостряет противоречие между качественно изменившимся контингентом обучающихся, необходимостью создания образовательной среды, адекватной познавательным возможностям учащихся с ОПФР и недостаточной квалификацией педагогических кадров для педагогической работы с учащимися данной категории.

Согласно исследованиям многих зарубежных и отечественных специалистов, успех совместного обучения во многом зависит от грамотного использования комплекса педагогических ресурсов, в число которых входят профессиональная компетентность педагогов, реорганизация системы подготовки и

профессионального сопровождения педагогических кадров, отношение к инвалидности у педагогов и учащихся с нормативным развитием, изменение структуры учебных планов и пространства в учебных аудиториях, пересмотра традиционных методов работы, уменьшение количества учащихся в классе, с целью удовлетворения потребностей всех категорий обучающихся [1, 2]. Инклюзивное обучение предусматривает создание соответствующей образовательной среды, создание специальных программ обучения, методического обеспечения, соответствующей подготовки педагогических кадров [3].

К организационно-педагогическим условиям инклюзивного обучения лиц с ОПФР мы относим: адаптацию учебных планов и программ; снижение наполняемости учебных групп; создание адаптированной образовательной среды в учреждении образования; функционирование системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР; организацию психолого-медико-педагогического консилиума; подготовку педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с ОПФР; методическое обеспечение образовательного процесса лиц с ОПФР.

В практике профессионального образования на сегодняшний день реализуются некоторые из выделенных нами условий. Так, образовательный процесс для указанной категории учащихся осуществляется в соответствии с **учебными планами** по учебным специальностям, учебными программами по учебным предметам, которые разрабатываются на основе типовых учебных программ для учебных заведений профтехобразования. Отличительной особенностью пояснительных записок к этим рабочим учебным программам является наличие в них методических рекомендаций по изучению конкретных разделов, тем, подтем, использование соответствующих форм организации учебных занятий с учётом особенностей процессов восприятия, осмысления, закрепления и применения учебного материала лицами, имеющими различный характер нарушений [4, с. 26–27]. Технология обучения в группах совместного обучения и воспитания определяется структурой нарушения, имеющихся у учащихся с ОПФР и их познавательными возможностями [5, с. 32.]. При обучении лиц с интеллектуальной недостаточностью по учебным предметам общеобразовательного компонента учебного плана используются типовые и экспериментальные учебные программы для учебных заведений профтехобразования. Организация учебного процесса при обучении лиц с ОПФР в интегрированных группах по другим предметам учебного плана, в том числе и при организации производственного обучения и производственной практики, осуществляется совместно с другими учащимися интегрированной группы. Производственное обучение учащихся с ОПФР соответствует общим требованиям, имеет те же задачи и организационные основы, что и производственное обучение любой другой категории учащихся, хотя его методика является специфичной и учитывает особенности психофизического развития этих учащихся [5].

Наполняемость учебной группы, в которой образовательный процесс организован только для лиц с ОПФР, согласно Кодексу об образовании РБ, составляет от 6 до 12 учащихся.

Наполняемость учебной группы, в которой образовательный процесс одновременно организован для лиц с особенностями психофизического развития и иных лиц, составляет от 15 до 20 учащихся, из них не более 6 лиц с особенностями психофизического развития, из них:

- не более трёх лиц с особенностями психофизического развития с нарушениями однородного характера – при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью, или неслышащих учащихся, или незрячих учащихся, или учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);

- не более шести лиц с особенностями психофизического развития с нарушениями однородного характера – при обучении слабослышащих учащихся, или слабовидящих учащихся, или учащихся с тяжёлыми нарушениями речи;

- не более четырёх лиц с особенностями психофизического развития с разными (не более двух) нарушениями развития [6].

Осуществление образовательного процесса в отношении лиц с ОПФР требует создания адаптированной образовательной среды в учреждении образования. Образовательная среда, по мнению С.Е. Гайдукевича и других учёных, выступает как в качестве источника разнообразного культурного опыта, так и совокупности условий его успешного присвоения чаще всего рассматривается как совокупность влияний

и условий, образующих состав образовательной среды и обеспечивающих реализацию образовательного процесса.

На основе анализа рекомендаций С.Е. Гайдукевича по организации образовательной среды для учащихся с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения [7], нами выделены составляющие **образовательной среды** для учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования.

Пространственные ресурсы:

- наличие безбарьерной среды;
- рациональное расположение помещений (объектов);
- специальная организация основных маршрутов передвижения;
- обеспечение относительного постоянства пространства, информирование о его изменениях;
- наличие сигнальных опор, обеспечивающих ориентировку в пространстве, использование информативных знаков (стрелка, туалет, телефон), символов, предупреждающих об опасности (высокое напряжение, заграждение), ограждение опасных зон;
- организация полисенсорного восприятия пространства;
- рациональная пространственная организация рабочего поля, рабочего места, рабочей позы учащихся с ОПФР.

Организационно-смысловые ресурсы:

- наличие режима работы на занятии, в течение дня, в течение недели, в течение года;
- дозировка зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки);
- учёт характера динамики трудоспособности на занятии, обеспечение активного отдыха учащихся, переключения внимания с одного вида деятельности на другой;
- наличие разумной и понятной системы требований, регулирующей отношения с окружающим миром;
- наличие системы правил, регулирующих объектные, пространственные, временные и субъектные отношения учащихся;
- введение смысловых опор, обеспечивающих успешность взаимодействий (планов, памяток, алгоритмов);
- подробное инструктирование, выделение и конкретизация системы действий, которые необходимо усвоить, их наглядный показ, длительные и систематические тренировки.

Предметные ресурсы:

- специальные учебники и учебные пособия, иллюстративный материал, аудиовизуальные средства.
- использование специальных компьютерных программ, технических средств обучения;
- организация полисенсорного восприятия объектов;
- использование специального оборудования, расширяющего познавательные возможности учащегося (звукоусиливающая аппаратура, лупы, увеличивающая проекционная аппаратура и др.);
- использование учебных материалов и оборудования, оснащённого специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы).
- использование средств наглядности;
- обеспечение лучшей видимости учебных материалов (приближение, подсветка, контурирование, фонирование, экранирование и др.);
- наличие иллюстративного материала (рисунки, схемы, таблицы), выполненного в реалистическом плане, цветном или графически чётком чёрно-белом изображении, использование объектов с выраженными существенными и опознавательными признаками, усиленными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т.д.);
- структурирование информации специальным образом (таблицы, схемы, алгоритмы, памятки, инструкционно-технологические карты и т.д.);
- наличие сигнальных опор, ускоряющих узнавание и запоминание объектов;
- рациональное построение деятельности учащегося в системе «слово-наглядность-действие»;

- эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания учащегося с ОПФР на отдельных объектах, их деталях.

Социально-психологические ресурсы:

- наличие у субъектов образовательного процесса адекватных установок, позитивного отношения, мотивов, стиля и характера взаимодействия в отношении учащихся с ОПФР;
- понимание и принятие педагогами и сверстниками типологических и индивидуальных особенностей учащихся с ОПФР;
- обеспечение определённого благоприятного социального статуса у учащихся с ОПФР;
- обеспечение освоения социального пространства и расширение границ жизненного пространства;
- информирование о достижениях людей с нарушениями развития;
- установление социальных контактов, наличие у учащихся с ОПФР адекватных их возможностям способов коммуникации;
- создание ситуаций успеха, ситуаций, стимулирующих оценочную деятельность, возможности выполнять разнообразные социальные роли;
- наличие у учащихся с ОПФР адекватного внешнего вида;
- наличие у учащихся с ОПФР адекватных установок, мотивов, отношения, стиля и характера взаимодействия с педагогами, персоналом учреждения образования, сверстниками.

Создание образовательной среды во многом связано с наличием системы **психолого-педагогического сопровождения** учащихся с ОПФР, целью которого **является создание социально-психологических условий для их успешного обучения**, личностного, социального и профессионального развития и достижения конечной цели – успешной социально-профессиональной адаптации данной категории учащихся. Критериями эффективности психолого-педагогического сопровождения являются:

- адаптация учащихся с особенностями психофизического развития к коллективу, учебным нагрузкам, самостоятельной жизни вне стен учебного заведения;
- формирование профессионального интереса;
- соответствие развития способностей требованиям профессиограммы;
- способность проектировать свою профессиональную деятельность и прогнозировать её результаты;
- способность организовать профессиональное взаимодействие;
- формирование индивидуального стиля деятельности, умение решать профессиональные задачи.

Ценнейшим инструментом, позволяющим составить для каждого учащегося с особенностями развития собственный образовательный маршрут является, на наш взгляд, **психолого-медико-педагогический консилиум**, в рамках которого возможно:

- ознакомление субъектов образовательного процесса с психологическими особенностями развития учащихся;
- детальное и объективное наблюдение и оценка педагогами различных сторон обучения и поведения учащихся;
- объединение усилий педагогов, мастеров производственного обучения, специалистов СППС и других субъектов образовательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии обучающихся;
- определение программы индивидуального развития учащегося;
- распределение обязанностей и ответственности субъектов образовательного процесса;
- координирование действия субъектов образовательного процесса в выработке совместной стратегии помощи учащемуся с ОПФР.

По результатам психолого-медико-педагогического консилиума заполняется индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения учащегося, в которой фиксируются все имеющиеся данные (медицинский диагноз, психологическая характеристика и рекомендации педагога-психолога, дефектолога, заключения и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, решения консилиума и описание наблюдаемой динамики развития), которая хранится у председателя консилиума и выдаётся только специалистам, участвующим в психолого-педагогическом сопровождении обучающегося с осо-

бенностями развития. Председатель консилиума и специалисты несут ответственность за конфиденциальность информации об учащихся с особенностями психофизического развития.

Методическое обеспечение образовательного процесса лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования подразумевает создание условий для эффективной организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями, и направлено на изучение состояния, проблем, достижений, опыта работы по профессиональному обучению лиц с ОПФР; внедрение новых технологий по профессионально-трудовому обучению и интеграции лиц с ОПФР в общество, распространение передового педагогического опыта по профессиональному обучению и воспитанию и развитию лиц с ОПФР, создание системы обучения педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность лиц с ОПФР посредством деятельности учебно-методических объединений, тематических педсоветов и пр.

Рассмотренные организационно-педагогические условия обучения лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования позволяют заключить, что для профессиональной подготовки указанной категории лиц создаются определённые условия – уменьшена наполняемость учебных групп, функционирует система психолого-педагогического сопровождения, налажена система методического обеспечения образовательного процесса лиц с ОПФР. Однако, на сегодняшний день не в полной мере решены проблемы создания соответствующей образовательной среды для обучения лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования, недостаточно используются возможности психолого-медико-педагогического консилиума, не найден консенсус между заказом работодателей, возможностями лиц с ОПФР и традиционными учебными планами и программами их профессиональной подготовки, не налажена система подготовки педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с ОПФР. В данной статье особое внимание уделено вопросу создания в учреждениях профессионального образования образовательной среды для обучения лиц с ОПФР, включающей пространственные, организационно-смысловые, предметные и социально-психологические ресурсы. Результаты исследования могут использоваться в практике учреждений профессионального обучения при организации обучения лиц с ОПФР.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Коноплева, А.Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Регионального семинара – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 17–24.

3. Попов, М. Проблема інклюзивної освіти учню із обмеженими інтелектуальними та фізичними можливостями (аналіз правового забезпечення) / М. Попов, Ю. Кашеева // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 324–326.

4. Ильин, М.В. Профессиональное образование как условие социализации лиц с особенностями психофизического развития // Развитие социального партнёрства учреждений образования, организаций и общественных объединений в профессиональном обучении лиц с особенностями психофизического развития / под общ. ред. М.В. Ильина. – Минск: РИПО, 2010. – (72 с.) С. 23–28.

5. Бубырь, Н.А. Обучение учащихся с особенностями психофизического развития в интегрированных группах учреждений профтехобразования / Н.А. Бубырь, Н.П. Бурчиц, Е.Ю. Фалевич; под ред. М.В. Ильина. – Минск: РИПО, 2010. – 20 с.

6. Положение об учреждении профессионально-технического образования (утверждено Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 05.08.2011 г. №216).

7. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

А.А. Твардовская, кандидат психологических наук;
Н.А. Федорова, студентка, 2 курс, Логопедия,
Казанский федеральный университет,
Институт психологии и образования, г. Казань

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГЕРМАНИИ И КАНАДЕ

Аннотация. Данная статья описывает опыт Германии и Канады в создании системы инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями. Основная часть статьи анализирует возможности получения высшего профессионального образования инвалидами.

Ключевые слова: инклюзия, лицо с особыми образовательными потребностями, программы обучения.

Abstract: This article describes the experience of Germany and Canada in the establishment of a system of inclusive education of persons with special educational needs. The main part of the article analyzes the opportunities of getting higher professional education for persons with disabilities.

Keywords: inclusion, a person with special educational needs, training programs.

Создание равных условий и возможностей участия в жизни общества для всех его членов – одна из приоритетных задач, которую призвано решать любое демократическое государство. Особое значение при этом имеет получение высшего образования, качественных профессиональных навыков и умений людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В высшем учебном заведении при получении профессионального образования основой общности студентов с ограниченными возможностями здоровья и здоровых студентов являются государственные образовательные стандарты, обязательные для тех и других. Только при таком подходе к обучению студентов с ОВЗ можно рассчитывать, что после окончания вуза они как профессионалы могут быть конкурентоспособны на рынке труда.

Интеграция человека с ограниченными возможностями здоровья в образовательные условия высшей школы требует знаний о психологических особенностях формирования личности человека с функциональными ограничениями, поскольку хронические соматические заболевания, физические дефекты, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные изменения – личностные, а именно: особенности самоотношения, «Я-концепции», самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека.

В то же время знание особенностей развития личности студентов с ограниченными физическими возможностями является необходимым условием формирования активной, гармонически развитой личности.

За рубежом, начиная с 1970х гг., ведётся разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике стран Европы и Канады получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion) [1].

В Германии уделяется особое внимание проблемам, связанным с процессом интеграции инвалидов в повседневную жизнь. В 1994 году принцип: «Никто не должен быть подвергнут дискриминации из-за своей неполноценности» был закреплён в немецкой Конституции. Но для многих людей с особыми потребностями путь к самостоятельности и полноценному участию в общественной жизни до сих пор остаётся тяжёлым. Около десяти процентов немцев официально считаются инвалидами, однако при этом они полностью интегрированы в общество и ощущают себя частью социума.

Реализация прав инвалидов на образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социальной политики в отношении к лицам с ОВЗ. Эта категория

людей в Германии имеет определённые преимущества при поступлении в университет и при найме на работу, а для работающих – защиту от увольнения, законное увеличение продолжительности отпуска. Крупные предприятия в ФРГ обязаны по закону иметь определённый процент сотрудников с инвалидностью. Кроме того, для всех желающих имеется возможность работать на так называемых защищённых (государством) предприятиях для инвалидов и полноценного участия в общественной жизни. В Германии гораздо позже, чем в других западных государствах, стало практиковаться инклюзивное обучение, там это движение только начинается.

В Канаде уже на протяжении нескольких десятилетий вектор инклюзии является приоритетным. Для сравнения: на сегодняшний день в Канаде 95% инвалидов и детей с ОВЗ занимаются в обычных школах, в Германии же – всего лишь 22%. В этой стране политики, директора учебных заведений, педагоги и родители обычных детей сталкиваются с теми же сомнениями и вопросами, что и в нашей стране. И им, так же как и нам, ещё только предстоит выстроить инклюзивное образование в систему. А потому в этом отношении нам ближе всего немецкий опыт, и именно он может стать доступным наглядным примером. В Германии хорошо сформирована система коррекционного образования, и там не возникает таких ситуаций, в которых человек с ограниченными возможностями здоровья остался бы без обучения вообще. В то же время жители этой страны признают, что очень большой процент молодых людей выходят из специальных школ без аттестата. И для политиков это становится сигналом, что существующая образовательная система неудовлетворительна.

Как в немецкой системе образования решается задача перехода к инклюзии? В профессиональной среде осуществляется распространение и обсуждение необходимой информации по данной проблеме. Важно понять, какое место занимает высшее инклюзивное образование и насколько оно значимо для этого государства. По официальным данным Министерства труда и социальным вопросам (Bundesmini steriumfürArbeitundSoziales) в Германии более 11,7% граждан имеют инвалидность (около 9,6 миллиона человек). 7,1 млн. человек имеют тяжёлые формы инвалидности, 2,5 млн. – лёгкие формы. Только 45% людей имеют врождённые формы инвалидности, остальные – приобрели инвалидность в течение жизни. То есть практически каждый десятый человек в стране имеет ту или иную степень инвалидности (или ограниченные возможности здоровья, ОВЗ).

Поэтому проблема включения в образовательный процесс людей с ОВЗ предельно актуальна для этой страны. Германия формирует свою политику по отношению к этой группе своих граждан через реализацию Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью. Пример тому – принятый 15 июня 2011 года Парламентом Германии Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью. Любопытен девиз этого Плана действия – «„Einfachmachen“. UnserWegineineinklusive Gesellschaft» – «Просто сделать. Наш путь в инклюзивное общество». Во вступительном слове к Плану министр труда и социальных вопросов Урсула фон дер Лейен отметила, что в мире нет совершенных людей, все мы несовершенны. Но в каждом из нас – множество уникальных способностей и умений. И мы хотим поддерживать именно уникальность, способности. К сожалению, инвалидность неизлечима. Она является неотъемлемой частью людей с ОВЗ и заслуживает уважения. Принцип Плана – участие всех в общей жизни. И прежде всего – участие в образовательной и трудовой жизни общества. Проект «Возможности в области специального образования и трудовой занятости для молодых людей с ОВЗ». В рамках этого проекта планируется обзор имеющихся возможностей для молодёжи, определение потенциала в этой области. Планируется исследовать доступность высшего образования, разработать рекомендации по повышению доступности. Таким образом, инклюзия – комплексное явление, охватывающее не только школьное образование, но и высшую школу, и что очень существенно – профессиональную жизнь человека. Включение в жизнь общества возможно только тогда, когда человек включён в образовательно-трудовые отношения [2].

Стоит отметить и то, что для преподавателей и студентов университета Потсдама (столица земли Бранденбург) недавно был издан специальный выпуск педагогического журнала, посвящённый инклюзивному образованию, в котором министр образования подробно разъяснил, сколько и каких дополнительных ставок учителей выделено, как именно будет реформироваться система обучения, помещены

статьи, связанные с возникающими проблемами, описаны лучшие практики. В Германии университеты стараются сделать максимально доступными для инвалидов, и сейчас в некоторых вузах число студентов с ограниченными возможностями достигает 10–15 процентов.

По закону, немецкие студенты-инвалиды могут рассчитывать на получение специальной помощи, которая гарантирует эффективность их обучения в вузе. Как правило, расходы по предоставлению такой помощи несут земельные социальные службы. Родители обязаны оплачивать часть затрат только в том случае, если их доходы намного превышают размер среднего заработка.

Нуждающийся в помощи студент-инвалид получает на определённое количество часов в месяц личного ассистента. Нередко в этой роли выступают студенты того же самого вуза или молодые люди, несущие альтернативную службу при университете. В зависимости от потребностей студента-инвалида его ассистент выполняет различные виды работ: помогает в поиске литературы или написании семестровых работ. Слепым учащимся ассистенты читают вслух учебную литературу, для глухих – конспектируют лекции, а студентам с проблемами опорно-двигательного аппарата помогают передвигаться по территории университета.

Если прохождение практики является обязательным в программе обучения, то ассистенты помогают студентам-инвалидам и на месте практики. В том случае, если пребывание за рубежом является решающим фактором для успешного обучения, то студенты с ограниченными возможностями могут рассчитывать на личного ассистента и за рубежом.

Один из интересных моментов: при обращении в канцелярию (управление) Университета имени Людвига Максимилиана с вопросом о возможности получения учебного места в ВУЗе (университете или институте) Германии лицом с российским гражданством, страдающим недостатками (инвалидом), был получен ответ. Вот точный ответ сотрудников университета, отвечающих за зачисление студентов: «При рассмотрении дел абитуриентов состоянию здоровья будущих студентов внимание не уделяется. Внимание уделяется только оценкам в признанных дипломах и аттестатах, а также оценкам за сданный экзамен по немецкому языку. В анкетах нет ни одного поля, где абитуриент должен написать наличие или отсутствие инвалидности (заболевания)». Реальность такова, что на сегодняшний день возможность поступления в немецкие ВУЗы одинаково предоставляется как обычным, так и абитуриентам с ОВЗ.

Довольно большие изменения наблюдаются в области подготовки преподавателей. Сначала формируется отношение к инклюзии на ценностном уровне, затем обсуждаются конкретные принципы организации учебного процесса. Стоит отметить, что ситуация на немецком рынке труда для работников с тяжёлой степенью инвалидности до сих пор не является удовлетворительной. Среди них – больше безработных специалистов, чем среди полноценных работников. Однако в будущем изменение демографической ситуации может способствовать увеличению шансов людей с особыми потребностями на хорошее трудоустройство и карьерный рост.

Рассмотрим систему высшего инклюзивного образования Канады. Специальное образование в Канаде развивалось во многом под влиянием аналогичных процессов в США. Канада в 1992 г. присоединилась к Американскому совету особых детей. В Канаде нет федерального департамента образования и интегрированной национальной системы образования. В пределах федеральной системы общих полномочий закон о Конституции Канады 1867 года говорит, что для каждой области законодательный орган может издать свой Закон относительно Образования. В 1982 г. канадский Чартер Прав и Свобод гарантировал равенство для людей с ограниченными возможностями и запретил дискриминацию, основанную на имеющихся барьерах инклюзивного образования. Кроме того, как определено в законодательстве, у канадских областей есть собственные образовательные законы, которые гарантируют, что все студенты получают свободное и соответствующее образование. Однако, определение «соответствующего образования» зависит от области и региона проживания, его точного понимания не существует [3].

Согласно переписи 2006 года, больше чем 85 процентов носителей французского языка – канадцы живут в области Квебека. Права студентов, живущих вне области Квебека и англоговорящих студентов, живущих в области Квебека, защищены в канадском законодательстве. Это законодательство определяет условия, при которых канадцы имеют право на получение доступа к публично финансируемому образо-

ванию на любом языке национального меньшинства. В Канаде несколько программ, разработанных для поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья:

1. Специальная программа Needs и At-RiskStudents оказывает поддержку в оказании услуг, специальных программ учебного плана, направления, консультацию, и ресурсы для поддержки студенческих семей.

2. Программа обучения подростков со слабым зрением оказывает поддержку, требуемую для данной категории студентов, позволяющую участвовать в образовательных программах наряду с их зрячими коллегами. Программа включают консультацию, материалы, и адаптированную программу.

3. Программа, направленная на помощь студентам с дефектом слуха. Включает в себя: обеспечение тьютора, который оказывают поддержку для студенческих команд, работающих с глухими / с дефектом слуха студентами, и в помощи использовании американского языка жестов.

4. Провинциальные программы включают:

- терапию для студентов, предоставляют финансирование агентствам сообщества, чтобы обеспечить трудотерапию, физиотерапию, и услуги логопедии;

- программу Transportation, чтобы помочь с экстраординарными затратами, связанными с транспортировкой, с медицинскими назначениями, прежде всего для жителей сельской и северной Манитобы.

- расширенная служба поддержки для студентов со специальными потребностями – особенности образования во всей юрисдикции. Министерство просвещения в Ньюфаундленде и лабрадорские фонды полный спектр персонала, чтобы поддержать детей со специальными потребностями, включая учителей классной комнаты, учителей, учащихся в специальном учебном заведении, консультантов руководства, образовательных психологов, речь и языковых патологов, и студенческих помощников так же как профессиональных консультантов развития, чтобы работать с учителями.

В каждой области Канады есть свои образовательные программы, приоритетные направления, но каждая программа разрабатывается в соответствии с запросом населения. Эти программы имеют гибкую, динамично развивающуюся структуру, которая может адаптироваться под запросы населения. При разработке программ принимаются во внимание психологические и возрастные особенности. Четыре направления – безбарьерная среда, раннее вмешательство, результаты студента и подготовка педагогических кадров – являются частью продолжающихся образовательных процессов по всей стране. Каждая юрисдикция выявила ряд проблем образования и приоритетных направлений в двадцать первом веке [4].

Стоит заметить, что уровень инклюзивного образования несопоставим в таких странах, как Канада и Германия. Германия всё ещё находится на пути становления и развития новой системы – системы инклюзивного образования. Инклюзивное образование на сегодняшний день является объектом множества споров, исследований и обсуждений, что делает его ещё более актуальным и жизненно важным. Политика в области специального образования допускает альтернативное развитие в 2х направлениях: либо школьные советы прямо и чётко следуют решениям министерства, либо разрабатывают собственные (на уровне школьного округа) программы действий, дополняющие указания министерства в соответствии с местными условиями.

Все вопросы, связанные со специальным образованием в Канаде и регулированием его состояния и обеспечения, отражены в официальном документе – Услуги специального образования: Справочник процедур, проводимой политики, основных направлений. Основными принципами политики в области специального образования являются интеграция и инклюзия. Все дети и подростки с различными нарушениями развития получают поддерживающую помощь со стороны специалистов; её направленность и объем зависит от характера и степени выраженности нарушения.

К сожалению, нередко встречаются случаи, когда в силу ряда причин попытки интегрированного обучения оказываются неуспешными, и ребёнка приходится выводить из общеобразовательного пространства. Канада долгие годы обеспечивала свою систему специального образования сурдопедагогами, логопедами, олигофренопедагогами, приезжающими из США, Англии, Франции. С 1969 г., ведущим высшим учебным заведением, подготавливающим для страны специальных педагогов и психологов, стал Университет провинции Альберта. С 1978 г. приступили к обучению тифлопедагогов по программе бака-

лавриата в университете Британской Колумбии. Канадская система подготовки кадров для специального образования предусматривает широкую направленность. Она ориентирована на тесное сотрудничество с высшими учебными заведениями США и Европы, для чтения лекций нередко приглашаются специалисты из-за рубежа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.
2. InklusionsplanfürKölnerSchulen. EntwicklunginklusiverBildungslandschaftenin Verantwortungsgemeinschaftvon Stadt und Land.Köln (2012). «DezernatfürBildung, Jugend und Sport, IntegrierteJugendhilfe». – 67 p. [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/inklusionsplan.pdf
3. DafnaCohen, SharanjitUppal, Saeeda Khan, & Laura Visentin (2002) Access and Barriers to Education for Canadian Children with Disabilities. Health Analysis and Measurement Group, Statistics Canada. – 204 p.
4. The Development of Education Reports for Canada. Report Two: Inclusive Education in Canada: The Way of the Future. Canada (2008) Canadian Council on Learning – pp. 34–65.

Е.В. Траулько, к.п.н., доцент;
Г.С. Птушкин, к.т.н., доцент,
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье анализируются условия доступности профессионального образования студентов-инвалидов, созданные в ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный технический университет, в плане их соответствия принципам инклюзивного обучения. Обозначаются проблемы, которые возникают в вузе при переходе на такую форму образования, намечаются пути решения этих проблем.

Ключевые слова: профессиональное инклюзивное образование, непрерывная система профессионального образования, инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья, методы и специальные условия организации обучения, студенты с особыми образовательными потребностями.

Annotation. In the article are analysed the conditions of accessibility of the vocational training for the disabled students, created at the Federal State Budget Educational Institution of the Higher Vocational Training (FSBEI HVT) – the Novosibirsk State Technical University, on a plane of their correspondence to the principles of the inclusive training. The problems are emphasized, which arise at the higher school during transfer to such form of training, the ways of solution these problems are outlined.

The key words: vocational inclusive training, continuous system of the vocational training, the disabled and people with limited abilities of their health, methodologies and special conditions of organization the training, students with special educational needs.

В последнее время Правительством уделяется повышенное внимание вопросам обеспечения доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ). На федеральном уровне разрабатываются и утверждаются документы, регламентирующие организацию профессиональной подготовки данной категории граждан. Так, в 2012 году был принят Указ президента Российской Федерации “О мерах по реализации государственной социальной политики”, утверждён Комплекс мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012–2015 годы. На основании этих документов Минобрнауки России внесло в проекты нормативных

правовых актов, регулирующих содержание образования, положения, обеспечивающие доступность профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [1, 2].

Новосибирский государственный технический университет в данной области занимает передовые позиции, являясь базовым образовательным учреждением высшего профессионального образования, обеспечивающим условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки №2211 от 30.12.2010 г.), а также федеральным головным центром по непрерывному профессиональному образованию инвалидов, имеющих нарушения развития разной этиологии (приказ Минобразования России №2356 от 24.05.2004 г.). Сегодня в НГТУ обучается в условиях инклюзивной формы более 340 студентов из числа инвалидов и ЛОВЗ [3]. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации", а также Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013 г. №464 и Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. №1367, организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах. На сегодня остаётся не решённым вопрос о том, как создать условия доступности всем без исключения студентам-инвалидам при совместном обучении по всему спектру направлений и специальностей профессиональной подготовки, если психофизиологические особенности инвалидов и ЛОВЗ различны в зависимости от этиологии заболевания. При отдельном обучении также не решён вопрос с общей численностью студентов в учебной группе, поскольку обучать совместно 15 неслышащих студентов с разной степенью нарушения слуха достаточно проблематично.

В структуре НГТУ функционирует Институт социальной реабилитации, ответственный за обучение инвалидов и ЛОВЗ. Целью его деятельности является создание условий по обеспечению инклюзивного обучения инвалидов по программам высшего и среднего профессионального образования, а также других форм профессиональной подготовки инвалидов. (Приказ Министерства науки, высшей школы и технической политики №603 от 01.10.1992 г. «О создании Новосибирского института социальной реабилитации», Постановление правительства Российской Федерации от 11 августа 1995 г. №807 «О Новосибирском институте социальной реабилитации»). С 2013 года ИСР располагается на территории нового специализированного учебного корпуса НГТУ, в котором созданы наиболее благоприятные условия для обучения инвалидов и ЛОВЗ. Деятельность по обучению инвалидов и ЛОВЗ регламентируется документами локального характера. В их перечень входят: Положение об Институте социальной реабилитации, Положение о специальных образовательных условиях обучения инвалидов и ЛОВЗ в НГТУ, Положение о порядке выполнения и организации защит выпускных квалификационных работ студентами института социальной реабилитации НГТУ, Положение о кураторе академической группы ИСР НГТУ, положение об аттестации педагогических работников Института социальной реабилитации НГТУ, положение об отделе Специальных средств обучения и реабилитации, Положение о лаборатории развития слуха и речи ИСР НГТУ, Положение об учебной и производственной практике студентов ИСР НГТУ, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, Порядок организации текущего контроля знаний и промежуточной аттестации обучающихся по программам среднего профессионального образования в ИСР НГТУ в условиях реализации ФГОС СПО и др., учитывающие условия инклюзивного обучения. Готовится к рассмотрению вопрос о внесении дополнений в Устав образовательной организации.

В институте ведётся информационная база, отражающая статистическую информацию о численности студентов, приёме и выпуске специалистов из числа инвалидов и ЛОВЗ. Осуществляется персонифицированный учёт, включающий следующее: общие сведения о студентах-инвалидах и студентах с ОВЗ, в том числе: имеющееся образование, данные о семье, сведения о группе инвалидности, виде нарушений и рекомендации, данные медико-социальной экспертизой или психолого-медико-педагогической комис-

сией. На сайтах НГТУ (nstu.ru) и специализированном сайте ИСР (nisor.ru) содержится информация, отражающая наличие условий для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, содержащая программы подготовки, по которым могут обучаться инвалиды при наличии специальных технических и программных средств обучения, дистанционных образовательных технологий и пр.

Требования к кадровому обеспечению образовательного процесса для инвалидов и ЛОВЗ в силу объективных причин, связанных с особенностями функционирования отечественной высшей школы, выполнить наиболее сложно. Тем не менее, НГТУ их в значительной мере выполняет. Так, в штате университета имеются должности педагога-психолога, социального педагога (социального работника), специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов, а также десять должностей переводчиков русского жестового языка. Однако для эффективного функционирования ресурсного центра инклюзивного профессионального образования необходимо ввести в штат должности тьюторов по каждому направлению профессиональной подготовки и для каждой группы, в которой обучаются студенты-инвалиды.

Педагогические работники ИСР в соответствии с положением «Об аттестации» регулярно обучаются на курсах повышения квалификации, участвуют в семинарах, на которых рассматриваются вопросы обучения, реабилитации и профессиональной подготовки инвалидов. Для обеспечения условий доступности в части выполнения требований к кадровому составу в программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, реализуемые в НГТУ, включён блок дисциплин по осуществлению инклюзивного образовательного процесса.

В НГТУ на базе ИСР ведётся активная довузовская подготовка. На этапе приёма проводится консультационная работа с инвалидами специалистами-психологами, медиками и сурдопедагогами. Проводятся краткосрочные подготовительные курсы по дисциплинам предметной подготовки, а также годичные подготовительные курсы с использованием дистанционных образовательных технологий. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов в НГТУ проводится в формах межрегиональных профильных олимпиад школьников – обучающихся специальных коррекционных общеобразовательных школ (СКОШ), профориентационного тестирования, дней открытых дверей, консультаций для инвалидов и родителей по вопросам приёма и обучения, подготовки рекламно-информационных материалов для инвалидов. В целях организации преемственности образовательных программ проводятся семинары и конференции разных уровней с привлечением педагогов и специалистов С(К)ОШ сибирского и других регионов Федерации [4].

Абитуриенты-инвалиды, не имеющие результатов Единого государственного экзамена, могут самостоятельно выбирать сдавать ли им вступительные испытания, проводимые вузом самостоятельно, или Единый государственный экзамен на базе вуза в дополнительные сроки.

При проведении вступительных испытаний созданы специальные условия, включающие в себя возможность выбора формы вступительных испытаний (письменно или устно), возможность использовать технические средства, помощь ассистента и переводчика РЖЯ для неслышащих абитуриентов, а также увеличение продолжительности вступительных испытаний. Однако на сегодняшний день НГТУ испытывает недостаток в дорогостоящих тифлотехнических средствах для абитуриентов с нарушениями зрения.

Требования к доступности зданий образовательных организаций и безопасного в них нахождения для инвалидов и ЛОВЗ наиболее материально затратные. Однако при строительстве нового учебного корпуса НГТУ они были выполнены. Так, учебный корпус ИСР оборудован пандусами, поручнями и специализированной парковкой транспортных средств для инвалидов. Главный вход в здание ИСР оборудован двумя пандусами. Здание учебного корпуса оборудовано четырьмя специализированными лифтами, все помещения имеют беспороговое соединение, в коридорах имеется контрастная разметка пола. Лестничные марши учебного корпуса имеют двусторонние поручни, контрастную расцветку пола и другие приспособления в соответствии с требованиями к организации сооружений данного типа.

В учебном корпусе ИСР в аудиториях для инвалидов и ЛОВЗ оборудованы специальные рабочие места для студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями слуха. На каждом этаже учебного корпуса ИСР обустроено по одной туалетной кабине, в соответствии с требо-

ваниями доступности для маломобильных студентов каждого пола. Проектные решения здания ИСР обеспечивают безопасность маломобильных студентов в соответствии с требованиями СНиП 21-01 и ГОСТ 12.1.004, с учётом мобильности инвалидов различных категорий, их численности и места нахождения в здании. Корпус обеспечен визуальной и звуковой информацией для сигнализации об опасности и других важных мероприятиях. Пути движении к помещениям, зонам и местам обслуживания внутри здания ИСР спроектированы в соответствии с нормативными требованиями к путям эвакуации людей из здания.

НГТУ делает значительные шаги для выполнения требований к материально-техническому обеспечению образовательного процесса. Так, учебные корпуса НГТУ обеспечены мультимедийными средствами и другими техническими средствами приёма-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с нарушениями слуха. Ведётся работа по оснащению аудиторий технологиями беспроводной передачи звука (FM-системы) и радиоклассами. В ИСР НГТУ имеются в наличии принтеры для увеличения текстовой и графической информации для незрячих студентов.

Для реализации требований к адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса для инвалидов и ЛОВЗ в основные образовательные программы ряда направлений ВПО и специальностей СПО введены специализированные адаптационные дисциплины для дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации. В дальнейшем такие дисциплины будут введены на всех направлениях профессиональной подготовки, реализуемых в университете, по которым обучаются инвалиды, и проведена соответствующая корректировка рабочих учебных планов. Наш многолетний опыт профессиональной многоуровневой подготовки инвалидов показывает, что для эффективного освоения студентами общих и профессиональных компетенций необходимо увеличение сроков освоения основных профессиональных образовательных программ, что будет способствовать расширению возможности индивидуального подхода к каждому студенту, эффективности восприятия, воспроизведения информационного материала; увеличению времени на индивидуальное консультирование при усвоении материала. Однако вопрос о финансировании дополнительного года обучения инвалидов на законодательном уровне остаётся открытым.

Выбор методов обучения, наиболее оптимальных для инвалидов разных групп, определяет отдел организационной и научно-методической работы ИСР НГТУ на основе содержания образования, уровня обученности студентов, методического и материально-технического обеспечения, особенностей восприятия учебной информации студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. В стадии разработки находятся электронные образовательные ресурсы для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Для студентов с нарушениями слуха обеспечивается организация доступности мест прохождения практик. Для осуществления процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ИСР НГТУ созданы и продолжают разрабатываться фонды оценочных средств, адаптированные для инвалидов и ЛОВЗ. При необходимости студенту-инвалиду предоставляется дополнительное время для подготовки ответа на зачёте или экзамене, а также помощь переводчика РЖЯ. Такое увеличение временных затрат должно быть отражено в локальных нормативных актах образовательной организации.

Для подготовки к трудоустройству и содействия трудоустройству выпускников-инвалидов и ЛОВЗ и их закреплению на рабочих местах в университете осуществляется широкий спектр мероприятий: презентации и встречи работодателей со студентами-инвалидами старших курсов, индивидуальные консультации студентов и выпускников по вопросам трудоустройства, мастер-классы и тренинги. Показатели трудоустройства инвалидов являются низкими в связи с тем, что не выполняются требования по квотированию и специальному оборудованию рабочих мест для инвалидов. Это ещё одна проблема, требующая своего решения на уровне региона.

Требования к организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий выполняются посредством использования средств организации электронного обучения, позволяющих осуществлять приём-передачу информации в доступных формах в зависимости от нозологий. В ИСР НГТУ имеется веб-сайт, контент которого отвечает потребностям наибольшего числа обучаемых. Веб-контент доступен для широкого круга пользователей с ограниченными возможностями

здоровья, таких как нарушение зрения (слепых и слабовидящих), нарушение слуха (глухих и слабослышащих), нарушение опорно-двигательной системы, нарушение речи. В ИСР ведётся подбор и разработка учебных материалов, адаптированных к ограничениям здоровья инвалидов с учётом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах. Институт реализует обучение инвалидов и ЛОВЗ с применением дистанционных образовательных технологий.

Для выполнения требований к комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению в университете осуществляется организационно-педагогическое сопровождение, которое включает: контроль за посещаемостью занятий; помощь в организации самостоятельной работы в случае заболевания; организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих студентов; контроль аттестаций, сдачи зачётов, экзаменов, ликвидации академических задолженностей; коррекцию взаимодействия преподаватель–студент-инвалид в учебном процессе; консультирование преподавателей и сотрудников по вопросам специальной психологии и педагогики, коррекцию ситуаций затруднений; инструктажи и семинары для преподавателей, методистов и т.д. Кроме того, в ИСР обеспечивается психолого-педагогическое, медицинско-оздоровительное и социальное сопровождение студентов-инвалидов и ЛОВЗ [5].

В НГТУ ведётся активная работа по созданию толерантной социокультурной среды, а также организуются совместные мероприятия, направленные на развитие процессов интеграции инвалидов в молодёжную среду. Ведутся подготовительные работы по организации волонтёрской помощи студентам-инвалидам. Это потребует дополнительных материальных вложений для введения в штат единицы, ответственной за организацию волонтёрского движения, разработки новой системы поощрений студентов и доработки локальной нормативной базы.

НГТУ имеет отделение поликлиники для оказания первой медицинской помощи; оказания врачебной помощи при травмах, острых и хронических заболеваниях; осуществления лечебных, профилактических и реабилитационных мер длительно и часто болеющим студентам; пропаганды гигиенических знаний и здорового образа жизни среди студентов в виде лекций и бесед, наглядной агитации. В штате ИСР предусмотрена должность врача для организации динамического наблюдения за студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ.

Таким образом, НГТУ располагает базовыми возможностями для обучения инвалидов и ЛОВЗ и является признанным ресурсным центром инклюзивного обучения инвалидов на территории сибирского региона. Однако процесс перехода на инклюзивную форму обучения требует значительных материальных, технических и кадровых ресурсов, а также формирования локальной нормативной базы инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013 г. №464.

2. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. №1367.

3. Птушкин, Г.С., Траулько, Е.В. Институт социальной реабилитации НГТУ: достижения и перспективы // сб. матер. научно-практ. конф. с междун. участием «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов 17–20 октября 2012 г., ИСР НГТУ. – С. 30–32.

4. Траулько, Е.В. Преемственность общего и профессионального образования как необходимое условие реализации компетентностного подхода / под общей ред. Г.С. Птушкина // Реализация компетентностного подхода в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья: матер. научно-практ. семинара 2012–2013 гг. – Новосибирск: Издво НГТУ, 2014. – С. 156–158.

5. Птушкин, Г.С., Траулько, Е.В. Путевка в жизнь для ребят с особыми образовательными потребностями // Лицеист. – №1–2 (38–39). – 2013 г. – С. 15–20.

А.Т. Файзрахманова,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Рассматривается вопрос об актуальности высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одним из условий успешности внедрения инклюзивного образования является толерантное отношение студентов с нормальным развитием к студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, толерантность.

Summary. The question of relevance of higher education of persons with disabilities is considered. One of the conditions for successful implementation of inclusive education is the tolerant attitude of the students with normal development to students with disabilities.

Key words: persons with disabilities, inclusive education, tolerance.

Проблемы профессионального становления и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России очень актуальны. Это объясняется в первую очередь тем, что численность людей с различными отклонениями в развитии возрастает, соответственно возрастает и количество лиц с ОВЗ, нуждающихся в получении высшего профессионального образования.

Согласно статистическим данным Министерства образования и науки РФ, в 2012/2013 уч. г. численность учащихся в Специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья составляла 211 139, в Специальных (коррекционных) классах для детей с ОВЗ – 109 440. При этом выпуск был 19 921 и 7 992 учащихся соответственно. Таким образом, количество потенциальных абитуриентов составлял 27 913.

В современных условиях термины «инклюзия», «инклюзивное образование» приобретают особое значение, являясь одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. Это объясняется присоединением в 2008 году к Конвенции ООН о правах инвалидов, в связи с чем перед Россией встала задача развития инклюзивного образования. Совместное (инклюзивное) обучение признано мировым сообществом наиболее гуманным, поэтому это направление стало одним из главных в российской образовательной политике [2].

В Конвенции отмечено, что всеми странами участницами должно быть обеспечено инклюзивное образование на всех уровнях, в том числе и на уровне высшего образования.

С 1 сентября 2013 года Россия живет по новому закону об образовании. В этом документе впервые на столь высоком уровне говорится об инклюзивном образовании.

В соответствии с п. 1 ст. 5 закона РФ «Об образовании» гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья. Ограничения прав на профессиональное образование по признаку состояния здоровья могут быть установлены только законом. Согласно п. 6 указанной статьи государство создаёт гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [7].

Кроме того, вступивший в силу Закон Российской Федерации «Об образовании» вводит четкие определения «обучающийся с ОВЗ», «инклюзивное образование».

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [7].

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7].

Инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды и оказание поддерживающих услуг, а не просто предоставление права посещать образовательные учреждения.

В основе инклюзивного образования лежит идеология, исключающая любые формы дискриминации лиц с ОВЗ и обеспечивающее равное отношение ко всем людям, но создающая необходимые условия для лиц, имеющих особые образовательные потребности.

Исходя из вышесказанного, отметим, что под инклюзивным образованием понимается обучение в совместной образовательной среде студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов, не имеющих таких ограничений, посредством обеспечения обучающихся с ОВЗ надлежащими условиями и социальной адаптации, не снижающих в целом уровень образования для студентов, не имеющих таковых ограничений.

На сегодняшний день получение высшего образования лицами с ОВЗ и их обучение в вузах России является редкостью и сопряжено с большими трудностями. В первую очередь, отметим, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. В то же время возникают барьеры перед преподавателями, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ [6].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о необходимости обеспечения студентов с особыми образовательными потребностями равными правами и созданием равных возможностей на получение высшего образования. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать необходимую информацию.

Немаловажным аспектом является социально-психологическая обстановка в учебном заведении [1]. Здесь речь идёт о характере складывающихся отношений лиц с ОВЗ с руководителями, преподавателями и другими студентами. Проблема заключается в необходимости создания так называемой психологической доступности, т.е. создания общего позитивного настроя, дружественной атмосферы для студентов с ОВЗ.

Таким образом, одним из трудностей является так называемые отношенческие барьеры, которые включают формирование благоприятного, толерантного отношения окружающих к лицам с ОВЗ, в частности толерантного отношения во взаимосвязи «здоровый студент – студент с ОВЗ», «преподаватель – студент с ОВЗ».

Лица с ограниченными возможностями должны рассматриваться как равноправные субъекты, требования должны быть едины для всех участников образовательного процесса. В идеале мы должны добиться равноуважительного партнерства студентов вне зависимости от физических возможностей.

Человеческое общество на разных исторических этапах по-разному относилось к лицам, имеющим те или иные нарушения в физическом или психическом развития. Н. Н. Малофеев отмечает, что исследование изменений в отношении государства и общества к лицам с инвалидностью от античных времен до наших дней позволило выделить переломные моменты, разграничивающие периоды эволюции, которые характеризуются как путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. В конце XX столетия борьба против дискриминации в европейских странах способствовала формированию новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми [4].

Процесс формирования толерантности к лицам с ограниченными возможностями следует рассматривать как целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования человека, как его позитивная, т.е. адекватная общественным ценностям и потребностям социализация, осуществляемая институтами общества, в первую очередь, учреждениями системы образования.

Понятие толерантности формировалось на протяжении длительного времени и постепенно приобретало и накапливало всё более разносторонние значения.

Впервые понятие «толерантность» в научный оборот ввел в XVIII в. Дестют де Траси. Вначале оно трактовалось им как «терпеливость», а затем как «терпимость» [5]. Советский энциклопедический словарь определяет слово «толерантность» так: «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению; происходит от латинского tolerantia – «терпение».

Толерантность – это личностная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу различающимися по внешности, убеждениям, обычаям» [4].

Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Важным шагом на пути формирования толерантного отношения к инвалидам является также внедрение инклюзивного обучения, которое предполагает процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, а затем и высших учебных заведениях. Система инклюзивного обучения направлена на создание безбарьерного пространства в обучении профессиональной подготовке инвалидов. При этом обычные учащиеся учатся толерантности и ответственности, обучаясь в одной группе с учащимися, имеющими ограниченные возможности [3].

Кроме того, одними из условий успешного формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ является психолого-педагогическая подготовленность профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений к обучению лиц данной категории; психолого-педагогическая подготовка абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Таким образом, одним из условий успешной социализации лиц с ОВЗ является получение ими высшего профессионального образования. Именно это направление является приоритетным в современном мире. Для достижения этой цели необходимо преодоление имеющихся барьеров, в частности барьеров социально-психологического характера. Отношение студентов и преподавателей к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования зависит от того, как воспринимается инвалидность, от наличия толерантного отношения к инвалидам, от индивидуальных качеств и опыта студентов, политики на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akhmetzyanova, A.I., 2014. The Development of Self-Care Skills of Children with Severe Mental Retardation in the Context of Lekoteka // World Applied Sciences Journal 29 (6): 724–727.

2. Интернет-ресурс http://www.rsr-online.ru/o_commicii6.php

3. Клепцова, Е.Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск, 2001.

4. Семашко, М.А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал. – 2007. – Октябрь.

5. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) / Под ред. С.К. Бондыревой. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж; Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – С. 186.

6. Файзрахманова, А.Т. Проблема получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: Материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20–21 марта 2014 г. / Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – С. 552–554.

7. Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ.

В.Г. Чемпосов, В.А. Лебедев, студенты 3 курса гр. АФВ–11;
Л.И. Аммосова, к.п.н., доцент,
кафедра адаптивной физической культуры,
Институт физической культуры и спорта,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ ПОДХОДОВ К СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОНИМАНИЯ ИНВАЛИДНОСТИ И РЕФОРМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена социальной модели понимания инвалидности и реформе специального образования. Ведущими авторами формирования этого нового понимания инвалидности стали непосредственно социальные исследователи и активисты правозащитных организаций инвалидов. Обеспечение права учащихся с особыми образовательными потребностями на полноценное образование требует изменений в самой системе образования, и эта общая система образования должна стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав возможностей обучения всех детей без дискриминации и пренебрежения.

Ключевые слова: инвалид, инвалидность, медицинская модель инвалидности, социальная модель инвалидности, маргинализация, сегрегация, дискриминация.

Abstract. The article is devoted to the social model of understanding of disability and the reform of vocational education. Leading authors of this new understanding of disability are social researchers and activists of human rights organizations of persons with disabilities. Ensuring the rights of students with special educational needs to a full education requires changes in the educational system, and this General educational system must become more flexible and capable of ensuring equal rights learning opportunities for all children without discrimination and neglect.

Key words: disability, disability, medical model of disability to the social model of disability, exclusion, segregation, discrimination.

В современном обществе на смену традиционной («медицинской») модели, определяющей инвалидность как нарушение здоровья, приходит социальная модель понимания инвалидности, которая утверждает:

Причина инвалидности – это не само заболевание, как таковое;

Причина инвалидности – это барьеры вокруг человека существующие в обществе физические, организационные и «отношенческие» барьеры воздвигнуты на устаревших стереотипах и предрассудках.

Социальный подход предполагает, что обеспечение права учащихся с особыми образовательными потребностями на полноценное образование требует изменений в самой системе образования, и эта общая система образования должна стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав возможностей обучения всех детей без дискриминации и пренебрежения.

Принятие организацией мирового сообщества основных правовых документов в области противодействия дискриминаций всех групп социальных меньшинств «идеологически» закрепило начавшийся в середине 1960-ых годов переход от традиционной («медицинской») модели к формированию социальной модели понимания инвалидности. Ведущими авторами формирования этого нового понимания инвалидности стали непосредственно социальные исследователи и активисты правозащитных организаций инвалидов.

Традиционная («медицинская») модель определяет инвалидность как нарушение здоровья.

Соответственно, минимизация нарушений осуществляется через медицинское вмешательство и терапию.

Ребёнок с инвалидностью при таком подходе является проблемой, его следует в обязательном порядке «лечить», а для этого – поместить в специальный институт, что, зачастую, ведёт к длительной изоляции ребёнка от остального общества.

Обратите внимание, что определение инвалидности, которым до сих пор руководствуются в повседневной российской юридической практике, сводит понимание этого сложного социального явления к рамкам узкого медикалистского подхода:

Инвалид (от лат. invalidus – слабый, немощный) – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты (ФЗ «О социальной защите инвалидов» от 24 ноября 1995 г.). Признание лица инвалидом осуществляется Государственной службой медико-социальной экспертизы (МСЭК).

Инвалидность – нарушение здоровья человека со стойким расстройством функций организма, приводящее к полной или значительной потере профессиональной трудоспособности или существенным затруднениям жизни. В зависимости от их степени выделяются три группы инвалидности. Инвалидность, её группа, причина, а при необходимости и время наступления определяются врачебно-трудовыми экспертными комиссиями (ВТЭК). При наступлении инвалидности назначаются пенсии или ежемесячные пособия, предоставляются другие виды социального обеспечения и обслуживания [1].

К сожалению, данная практика определения инвалидности (и соответствующего отношения к инвалидам, как к пассивным и нетребовательным потребителям, предлагаемых со стороны «здорового» общества льгот) до сих пор широко распространена в России.

Это требует серьезных изменений не только в работе по уточнению терминологии, использующейся в словарных статьях. Это требует изменения понимания инвалидности как таковой – и не только на уровне юридической науки, но и на уровне всего российского общества в целом, поскольку в международном плане и в международном сообществе нормативным признаётся социальное понимание инвалидности.

Социальная модель определяет причину инвалидности не в самом заболевании, как таковом, а в существующих в обществе физических, организационных и «отношенческих» барьерах, базирующихся на стереотипах и предрассудках.

Ребёнок с инвалидностью при такой модели не является «носителем проблемы», требующим специального обучения, напротив, проблемы (барьеры) в обучении такого ребёнка создаёт общество и несовершенство общественной системы образования, не готовой в условиях общей школы соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся.

Каким образом формирование и принятие социальной модели инвалидности, как основы для изменения положения людей с особенностями развития, связано с реформированием системы специального образования?

В данном случае, связь очевидна, поскольку при принятии социальной модели признаётся, что ограниченные возможности инвалидов – это результат отношения общества к их особым потребностям, а не внутреннее, присущее именно этим людям свойство или «болезнь».

Соответственно, обучение детей-инвалидов не должно проводиться по «диагностическому» признаку, быть узконаправленным на то или иное отклонение или заболевание и осуществляться в закрытых специальных школьных учреждениях в соответствие с «болезнью». Обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, изжить их, и предоставить детям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности.

При социальной модели для учащихся с особыми образовательными потребностями должен быть обеспечен максимально широкий доступ к общеобразовательной сети [2].

Традиционный («медицинский») подход к инвалидности:

Люди с инвалидностью – пассивные получатели минимума услуг, удовлетворяющих базовые потребности.



Социальный подход к инвалидности:

Люди с инвалидностью реализуют свои равные права и возможности.



Специальное обучение в рамках социальной модели может рассматриваться как способ, с помощью которого социально успешные члены общества могу поддерживать и совершенствовать способы дальнейшей маргинализации тех, кто нуждается в помощи.

В рамках же традиционной («медицинской») модели «специальное образование создаёт возможности иного, отличного от общего образования способа «размещения» тех детей, чьи нужды могут быть слишком сложными и трудными, чтобы их удовлетворить в рамках общеобразовательной школы. Кроме того, оно создаёт такую область, в которой профессионалы специального образования (учителя, врачи, специалисты по психометрии и др.) могут поддерживать свою привилегированную позицию по отношению к обучающимся и их семьям [3].

П.В. Романов, рассматривая различные дискурсивные обоснования инклюзивного образования, в частности, дискурс прав и этики, указывает, что социологическая рефлексия воспроизводства неравенства в массовой школе, исследования в социальной роли специального образования: «специальное образование лишь кажется защитником уязвимых детей, предоставляющим им образовательные и медицинские услуги. На самом деле, специальное образование, сегрегируя детей-инвалидов в удерживая и рационализируя дальнейшую маргинализацию тех, кому оно якобы помогает» [4].

Н.Н. Малофеев, директор Института Коррекционной Педагогики Российской Академии Образования, подчёркивает связь процесса реформирования системы специального образования и широких со-

циальных изменений, произошедших в 70е гг. в Западной Европе: «В ситуации экономического роста развития демократки и либерально-демократических настроений, проведения активной антидискриминационной государственной политики, на смену старой парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая: «единое сообщество, включающее людей с различными проблемами». При таком понимании вычленение, социальное маркирование национальных, этнических, политических, религиозных, сексуальных, а также физически и интеллектуально неполноценных меньшинств становится недопустимым. В этом контексте спецшколы, интернаты признаются учреждениями сегрегационными, изолированная от массой система специального образования дискриминационной» [5].

Таким образом, реформирование специального образования как системы закрытых сегрегационных институтов, необходимость изменения подходов к обучению детей с особыми потребностями, тесно связно с движением в защиту прав инвалидов, с антидискриминационным движением в более широком контексте, и формированием социальной модели инвалидности. Этический компонент риторики сопровождался эмпирическими исследованиями низкой эффективности системы специального образования относительно достижения своих целей, несмотря на значительные ресурсы, размещаемые в ней [6].

Движение за инклюзию всех детей, включая детей с выраженными нарушениями развития, в общую, доступную и дружественную по отношению ко всем учащимся систему подходах к пониманию инвалидности – «медицинском» и социальном.

Традиционный («медицинский») и социальный подходы в образовании

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой юридический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Под ред. проф. А.Я. Сухарева. – М.: ИНФРА-М,2007.

2. Ярская-Смирнова, Е.Р., Наберушкина, Э.К. Социальная работа с инвалидами. – СПб.: Питер, 2004.

3. Dyson, A. Inclusion ahd inclusions: theories and discourses in inclusive education. // In Daniels H, Garner P. (eds.) Inclusive Education. – London: Kogan Page, 1999.

4. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов: научный доклад 2/2007. / ЦСПГИ; под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой, А. Галаховой. – Саратов: ООО Издательство «Научная книга», 2007.

5. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. Вып.1, 2000.

6. Thomas, G., Waiker, P., Webb, J. The Making of the Inclusive School. – London and New York: RoutledgeFalmer, 1998.

7. ЮНЕСКО. «Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех» // Перевод с англ. языка: Светлана Котова. Редакция: Мария Перфильева. – Москва: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2007.

Секция 4

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Н.А. Абрамова, к.п.н., доцент,
Педагогический институт,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам подготовки будущих учителей дефектологического профиля для инклюзивного образования в условиях перехода к уровневой структуре профессионального образования. Рассматривается проблема развития профессиональной компетентности педагогов – дефектологов, внедряющих образовательную инклюзию.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, педагог дефектологического профиля, инклюзивное образование.

Summary. Article is devoted to topical issues of training of future teachers-speech pathologists for inclusive education in the conditions of transition to-level structure of professional education. The problem of development of professional competence of teachers – the speech pathologists introducing an educational inklyuziya is considered.

Keywords: children with special educational needs, the teacher of a defektologic profile, inclusive education.

Сегодняшняя российская система образования детей с ограниченными возможностями здоровья переживает сложное время реорганизаций и преобразований, тем самым усиливая значимость подготовки специалистов дефектологического профиля. Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения. Это остаётся важной частью образовательной системы, так как число детей с особыми образовательными потребностями, к сожалению, имеет тенденцию к росту в России и Республике Саха (Якутия). В связи с этим проблемы образовательной инклюзии, сложные и неоднозначные для российского образования, решаются в нашей республике на различных ступенях обучения.

Инклюзивное образование, получающее всё более широкое распространение в современном обществе, указывает в числе основных преимуществ этого образования то, что в его результате «включённый» ребёнок успешно овладевает социальным опытом. С другой стороны, достоинство инклюзии состоит и в том, что дети из окружения «включённого ребёнка», т.е. дети с нормальным ходом психического и физического развития, становятся добрее и заботливее, что весьма важно в обществе, характеризующимся зачастую агрессивностью, отсутствием толерантности. Говоря о преимуществах инклюзивного образования, в современной дефектологии не исключается уже сложившаяся система специального образования. Инклюзия сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая границу между ними прозрачной. Ребёнок-инвалид должен иметь возможность реализовать своё право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь. Найти себя в этом мире, научиться жить, выполнять трудовую функцию и быть социализиро-

ванным для человека с инвалидностью самая главная задача и высшая гуманистическая ценность в демократическом обществе.

Среди практических вопросов, рассматриваемых применительно к инклюзивному образованию, важное место принадлежит подготовке соответствующих психолого-педагогических кадров, умеющих работать с «особым» контингентом детей. Подготовка таких кадров определяется основными положениями дефектологической и психолого-педагогической науки в области психического развития детей. Эти базовые положения действуют применительно как к нормальному ходу психического развития ребёнка, так и к ситуациям, сопровождающимся различными проблемами в психическом и психофизиологическом развитии. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования специальных компетенций будущих учителей как составляющей их профессиональной компетентности. Профессиональная готовность будущего учителя рассматривается как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операционный компоненты. Основой профессионально-педагогической подготовки будущего учителя-дефектолога выступает общепедагогическая подготовка, отражающая единство содержательной и операционной структуры педагогической деятельности, и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса.

В педагогическом институте СВФУ с 2002 г. ведётся подготовка педагогов по специальности «Логопедия», а с 2003 г. по специальности «Олигофренопедагогика», что, безусловно, покрывает потребность в кадрах дефектологического профиля в нашей республике. Большим достижением является открытие в 2011 г. кафедры специального (дефектологического) образования в Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, нацеленной на подготовку специалистов и бакалавров дефектологического профиля. К анализу и проектированию содержания основных образовательных программ (ООП) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профилям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», составлению компетентностной модели выпускника по данным профилям активно привлекаются работодатели: Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат V вида, средняя общеобразовательная школа №5 ГО «Города Якутск», МБДОУ №79 «Лучик» г. Якутска.

Нами разработаны и включены в учебные планы бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование по профилям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика» дисциплины, касающиеся подготовки учителей для инклюзивного образования: «Основы инклюзивного образования» (144 ч.) и «Инклюзия в дошкольном образовании» (144 ч.). Целями изучения данных дисциплин является формирование готовности к применению технологии инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, а также развитие профессиональных компетенций в области образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, включёнными в систему общего образования. Студенты знакомятся с современными понятиями интеграции и образовательной инклюзии, с моделями интегрированного обучения, с комплексной диагностикой детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ, с содержанием и планированием коррекционно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

В результате изучения данных дисциплин выпускник должен будет обладать следующими компетенциями:

- способностью к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ;
- готовностью к организации коррекционно-развивающей среды, её методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ;
- способностью к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования;
- готовностью к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

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

Согласно ФГОС ВПО система подготовки будущего учителя для работы с детьми с особыми образовательными потребностями основывается на широкой предметной и методической подготовке. Учебные планы дисциплин предусматривают как изучение теоретических основ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, так и проведение практических и лабораторных занятий.

На учебных занятиях применяются разнообразные профессионально-ориентированные технологии обучения, представляющие систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенные на научной основе и приводящие к намеченным результатам. К применяемым нами технологиям можно отнести: технологию проблемного обучения, проблемные лекции, элементы учебного диалога, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии, модерацию, развитие мышления и деятельности, интерактивные, информационно-коммуникационные технологии и другие. Педагоги на учебных занятиях создают условия для активного включения студентов в конструирование своих собственных знаний. При такой организации деятельности акцент делается на активную самостоятельную работу студентов, которая становится приоритетной в образовательном процессе. Ей придается большое значение в процессе приобретения студентами новых знаний, а также ведётся постоянный поиск рациональных путей её организации и совершенствования.

Преподавателями кафедры проводится систематическая научно-исследовательская деятельность по актуальным проблемам специального и инклюзивного образования. Каждый преподаватель работает по определённой теме: развитие систем специального и инклюзивного образования в РС (Я) (Юдина И.А., Абрамова Н.А.); развитие профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов (Юдина И.А., Абрамова Н.А.); предшкольная подготовка детей с нарушениями речи (Архипова С.Н.); интегрированное обучение детей с ОВЗ (Иванова Н.Н.); организация логопедической работы с детьми с ДЦП (Корнилова Е.Н.); формирование профессиональной компетентности у студентов в процессе волонтерской деятельности (Корнилова Е.Н., Иванова Н.Н.); использование информационных технологий в коррекционно-логопедической работе (Куликовская Н.Э.).

Кафедрой ведётся сотрудничество с образовательными учреждениями РС (Я), а именно: в 2011 году составлен учебный план переподготовки педагогов на базе среднего специального и высшего образования по программе «Олигофренопедагогика», по которому ведётся ежегодное обучение в ИНПО СВФУ.

Нами разработаны и систематически проводятся курсы повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования для руководящих и педагогических кадров системы общего и специального образования на базе Учебно-методического центра ПИ СВФУ и ИПКП СВФУ по темам «Ранняя диагностика и коррекция отклонений в развитии детей», «Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями».

Традиционно организуются и проводятся выездные фундаментальные курсы повышения квалификации для педагогов республики по вопросам внедрения системы инклюзивного образования и с целью ознакомления с современными психолого-педагогическими подходами лиц с ОВЗ в условиях образовательной инклюзии:

- курсы «Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» для педагогов Амгинского улуса (2011 г.);
- курсы «Современные психолого-педагогические системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» в г. Нерюнгри для педагогов Нерюнгринского и Алданского улусов (2012 г.);

• курсы «Современные подходы к вопросам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии» для педагогов Намского улуса (2012 г.);

• курсы для педагогов и родителей детей с ОВЗ Вилюйской группы улусов в г. Нюрба (2013 г.).

По каждому модулю разработаны проверочные и контрольные задания. Практические занятия проводятся в форме семинаров, практикумов, диалога, они направлены на более углубленное изучение теоретического курса. В ходе изучения курса слушатели отвечают на вопросы для самостоятельного контроля знаний по отдельным разделам программы. Всё это способствует формированию у учителей профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной коррекционно-развивающей деятельности: знание особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, умение выявлять особенности психического развития младших школьников, создание условий для их развития и реабилитации, умение организовать коррекционно-педагогическую деятельность с детьми с различными проблемами в развитии.

После изучения курса слушатели выполняют контрольные задания: анализ специальной литературы, подготовка рефератов, сообщений, эссе, выполняют творческие и практические задания, делают проекты, решают проблемные ситуации, тестовые задания. В рамках курсов также предусмотрены встречи с представителями образовательных учреждений, мастер-классы специалистов. Полученные отзывы курсантов свидетельствуют о том, что они полностью удовлетворены образовательными услугами, оказываемыми преподавателями кафедры. Курсы повышения квалификации дают возможность работникам системы образования республики эффективно реализовывать основные направления Концепции модернизации образования, рационально структурировать содержание обучения детей с особыми образовательными потребностями, использовать современные методы контроля, повысить качество образования всех детей, независимо от их способностей и возможностей [1].

Также на кафедре организована работа студенческого педагогического клуба «Росток» (рук. И.А. Юдина) по работе с детьми с аутистическими расстройствами, волонтерского отряда «Солнечный зайчик» (рук. Е.Н. Корнилова), способствующих повышению профессиональной компетентности будущих педагогов дефектологического профиля. Активно ведётся работа по пропаганде и обмену опытом педагогов. Нами проведены: научно-методический семинар для преподавателей педагогического института по проблемам воспитания и обучения детей дошкольного возраста (2012 г.); Республиканский научно-методический семинар «Организационно-педагогические условия создания инклюзивной образовательной среды» (2013 г.).

Преподавателями кафедры организована работа республиканских экспериментальных площадок: на базе Амгинской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида на тему «Модель ресурсного центра оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ» (науч. рук. Абрамова Н.А., к.п.н., доцент); на базе МДОУ Д/с №1 «Звездочка» г. Якутска на тему «Педагогические условия интегрированного воспитания и обучения детей с церебральным параличом в ДОУ». С 2011 г. на базе ДОУ открыта стажировочная площадка МО РФ (науч. рук. Юдина И.А., к.п.н., зав. кафедрой). Заключены 13 договоров о сотрудничестве кафедры с образовательными учреждениями г. Якутска, Республики Саха (Якутия), Дальневосточным государственным гуманитарным университетом (г. Хабаровск), Детским оздоровительно-образовательным центром А.И. Бороздина г. Новосибирска.

Коллективом авторов (Абрамова Н.А., Иванова Н.Н., Куликовская Н.Э., Юдина И.А.) разработано и опубликовано учебное пособие «Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями», предназначенное для слушателей курсов повышения квалификации, курсов переподготовки, студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», педагогов, не имеющих дефектологического образования и работающих в условиях образовательной инклюзии. В нем представлены современные подходы к коррекционно-развивающей деятельности, осуществляемой в специальной (коррекционной) и общеобразовательной школе, в том числе в условиях инклюзивного образования; изложены общие теоретические основы образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья; затронуты вопросы развития системы коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в Республике Саха

(Якутия) и пути её совершенствования; описаны образовательные тенденции в оказании логопедической помощи младшим школьникам с нарушениями письменной речи.

Преподавателями кафедры организовано международное сотрудничество и обмен опытом в научно-исследовательской деятельности, принимается активное участие в работе Международных научно-практических конференций: «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» в Москве (2011 г.); «Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения» в Якутске (2011 г.), Международного семинара «Система дошкольного образования Финляндии» в г. Хельсинки (2012 г.). Установлены контакты и налаживается сотрудничество с профильными кафедрами Донбасского педагогического университета (г. Славянск, Украина), Луганского университета (Украина).

Таким образом, на кафедре ведётся кропотливая систематическая работа по подготовке педагогов, способных оказывать коррекционно-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Н.А. К вопросу о повышении квалификации педагогов дефектологического профиля в Республике Саха (Якутия) // Высшее образование сегодня. – Москва. – 2011. – №6. – С. 67–70.

С.Н. Архипова, к.п.н.,
кафедра специального (дефектологического) образования,
Педагогический институт,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. В статье раскрывается содержательная часть преподавания основ инклюзивного образования в рамках дисциплин «Основы специальной педагогики и психологии» для студентов направления «Педагогическое образование» и «Специальная педагогика» – направления «Специальное (дефектологическое) образование».

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, специальная педагогика.

Summary. In article the substantial part of teaching of bases of inclusive education within disciplines “Fundamentals of special pedagogics and psychology” for students of the Pedagogical Education and Special Pedagogics direction – the Vocational (Defektologichesky) Education direction reveals.

Keywords: inclusive education, integration, special pedagogics.

На современном этапе актуальным остаётся вопрос перестройки всей системы образования для лучшего внедрения инклюзии. В настоящее время ребёнок с ограниченными возможностями здоровья и его родители должны подстроится под систему работы массовых образовательных организаций. Общеобразовательные школы не оборудованы специальными средствами для доступности среды, нет ставок для педагогов-дефектологов и тьюторов, переполненность классов и множество других причин, не дающих возможности полноценного внедрения инклюзивного образования. Сегодня приходится говорить об интеграции, где небольшая часть образовательных организаций может принять в свои стены детей с определённой категорией ограничений по здоровью. В основу же инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Именно, в общеобразовательной

школе ребёнок может получить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе, т.е. социализироваться. В этом и заключается идея инклюзивного образования.

Почти 20 лет назад коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов, с целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, дисциплин «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ [1]. В настоящее время в педагогическом институте при подготовке бакалавров преподаются дисциплины «Основы специальной педагогики и психологии», для студентов направления «Педагогическое образование» и «Специальная педагогика» для студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование. При изучении вышеназванных дисциплин студенты осознают, что в фундаменте эволюции взглядов на людей с ограниченными возможностями здоровья имеется гуманистическое составляющее. Испокон веков человечество шло к тому, что деление людей на категории ведёт к вырождению общества. Все развитые страны перестроили всю систему образования в 70-х годах прошлого века для комфортного образовательного процесса для всех групп детей независимо от состояния их здоровья. В России эта работа началась несколько позднее. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. В законе РФ №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании» даются четкие требования для современных школ по внедрению инклюзивного образования. Этому предшествовала подписание Россией в 2008 году Конвенции ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства – участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека [2]. В массовых школах происходит первая серьезная социализация, не говоря уже о том, что полученный в общеобразовательной организации аттестат перед человеком с инвалидностью откроет перспективу равноправного вхождения в общество.

Изучая вопросы истории специального образования в республике, студенты пришли к выводу, что в городе Якутске идея инклюзивного образования активнее начала реализовываться в дошкольных образовательных организациях, чем в массовых школах. Этому способствует ряд причин объективного и субъективного характера. К объективным причинам относятся то, что чем младше ребёнок, тем легче вхождение в образовательное пространство: во-первых, уровень требований к знаниям у дошкольников, несомненно, не такой высокий, как у школьников; во-вторых, родителям легче привести в образовательную организацию маленького ребёнка, чем большого; в-третьих, дошкольный возраст – это сензитивный период для выстраивания отношений со сверстниками. К субъективным причинам относится инициативность педагогического коллектива образовательной организации. Так, детский сад №1 «Звездочка» г. Якутска интегрирует в своё образовательное пространство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данная организация является республиканской экспериментальной площадкой, научный руководитель Ирина Александровна Юдина.

Студенты понимают, чтобы принять в общеобразовательную школу детей с инвалидностью, необходимо сформировать материальную среду, в которой люди с проблемами здоровья могли чувствовать себя комфортно. Для детей с особыми потребностями в обучении необходимо оказать помощь педагога-дефектолога, а также тьюторов. Введение педагогического сопровождения, также новая для школы

педагогическая практика. Главная задача тьютора – оказывать ребёнку физическую поддержку, помогать ему перемещаться и налаживать эмоциональный контакт с другими детьми. Педагогическое сопровождение включает в себя работу логопеда, психолога и дефектолога [1]. Обучение детей с ограниченными возможностями в массовой школе позволит здоровым детям развить толерантное отношение к людям с инвалидностью. Ребята научатся сопереживать и помогать тем, кто в этом нуждается, проявлять свои лучшие человеческие качества.

Кафедра специального (дефектологического) образования ведёт активную волонтерскую работу, привлекая студентов к организации различных мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на все сложности переходного периода, приходит осознание того, что современные выпускники учительских профессий должны понимать особенности внедрения инклюзивного образования в систему массовых школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, С.Н. Предшкольная подготовка детей с ограниченными возможностями // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. – Якутск: Офсет, 2011. – С. 52–54.

2. Инклюзивное образование: грани проблемы [Электронный ресурс]. – М., 2009. URL: // textbook.vadimstepanov.ru. (Дата обращения: 18.02.2014).

А.И. Ахметзянова, кандидат психологических наук, доцент
Казанский федеральный университет, г. Казань

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматривается специфика подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете. Обосновывается необходимость изменения содержания профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, а также формирования профессиональной компетентности в работе с такими детьми у педагогов всех специальностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка.

Abstract. The article discusses the specifics of training teachers for the implementation of inclusive education for disabled people and people with disabilities in the Kazan Federal University. The necessity of changing the content of the training and retraining of teachers, speech pathologists, as well as the formation of professional competence in working with these children at teachers of all disciplines, is justified.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, professional training.

В контур инклюзивного образования включаются люди, нуждающиеся в особом подходе. Инклюзивное образование закреплено в отдельной статье Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

- создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной

адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определённого уровня и определённой направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определённой сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте;

- осуществляется полностью или частично финансовое обеспечение содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования».

Одним из основных принципов, на которых основывается государственная политика России в области образования, является общедоступность образования [5]. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Ст. 79 Закона регламентирует получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В документах Саламанкской, Джомтьенской и Женевской конференций ЮНЕСКО понятие «инклюзия» означает интеграцию как лиц с ОВЗ, так и лиц с «политическим, расовым, этническим, половым и языковым разнообразием».

Право на образование принадлежит всем гражданам, включая и лиц с ограниченными возможностями независимо от причин инвалидности. Международные правовые акты, законодательство Российской Федерации, Республики Татарстан закрепляют право ребёнка-инвалида на получение образования и реабилитации в условиях максимально возможной социальной интеграции [4].

Министерство образования и науки Республики Татарстан осуществляет функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего и профессионального образования, воспитания, дополнительного образования детей, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений, научной и инновационной деятельности.

В республике ежегодно наблюдается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в системе образования.

В республиканском Банке данных о детях с ограниченными возможностями здоровья взяты на учёт 33304 детей с ограниченными возможностями здоровья (слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственного развития), из них 8064 детей-инвалидов от 0 до 18 лет.

В 2012–2013 учебном году в массовых общеобразовательных учреждениях обучались – 13214 детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, из них 502 детей в специальных классах.

Для больных детей, кому решением психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовано обучение по специальным программам, созданы условия для обучения в системе специального (коррекционного) образования. В 52 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях обучаются 5157 детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и умственного развития.

Создание условий для полноценного воспитания и образования детей-инвалидов, адекватного их состоянию и здоровью, в частности, введение инклюзивного обучения выделено в один из приоритетов социальной политики государства. Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и / или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ [1, 2].

Инклюзивное обучение – это одна из форм обучения детей с ОВЗ, которая не должна вытеснять традиционно сложившиеся формы эффективной помощи детям-инвалидам, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Инклюзивная форма обучения и воспитания – это долгосрочная стратегия, предполагающая поэтапную реализацию. На ближайшем временном отрезке целесообразно говорить о подготовительном этапе, на котором используется технологии многоуровневой образовательной интеграции, поскольку в будущем обучение детей с ОВЗ в условиях массового образовательного учреждения будет организовано с учётом особых потребностей каждого ребёнка с ОВЗ и, по сути, речь идёт о разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Обязательным условием развития инклюзивного обучения и воспитания является создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие. 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 взаимопринятия.

Относительно кадрового ресурса – необходимо введение в штат образовательного учреждения должности тьютора с обязательной подготовкой этих педагогов по специальной психологии и специальной педагогике и проведение хотя бы краткосрочных курсов повышения квалификации для всего коллектива образовательного учреждения по специальной психологии, специальной педагогике и технологиям инклюзивного образования.

Важное обстоятельство этого перехода – готовность школы меняться. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя, что самое сложное, заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, так называемой безбарьерной среды, но, прежде всего, с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространённые стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Они нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагогики массовой школы – это работать с разными детьми, и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому [6].

Так, учителя-дефектологи прежних поколений получали профессиональную подготовку, не учитывающую особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях интегрированного обучения [7]. Педагоги же других специальностей, работающие в учреждениях образования общего типа, обычно не имеют даже элементарных знаний о детях с особенностями психофизического развития или детях-инвалидах. Очевидна необходимость изменения содержания профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, а также формирования профессиональной компетентности в работе с такими детьми у педагогов всех специальностей.

Институт психологии и образования Казанского Федерального Университета проводит серьезную структурно-содержательную и технологическую модернизацию процесса подготовки педагогических кадров для сферы инклюзивного образования – педагогов-психологов, специальных педагогов, учителей-логопедов, дефектологов.

Студенты получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, имеющими особенности в развитии [3]. При этом принципы инклюзии (гуманность, недискриминация, справедливость) включены во все изучаемые курсы: «Инклюзивное образование детей с ограни-

ченными возможностями здоровья», «Инновационные технологии нарушений психического развития в Лекотеке», «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с ОВЗ», «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях», «Специальная педагогика», «Специальная психология» др.

В течение обучения в университете студенты проходят практику в детских домах и школах-интернатах, в реабилитационных центрах для детей-инвалидов.

В условиях внеаудиторной работы студенты участвуют в работе студенческого волонтерского движения «Не оставайся равнодушным!». Волонтеры оказывают непосредственную помощь детям с особенностями развития и их семьям. Воспитанники интернатных учреждений принимают участие в жизни кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования, являясь участниками выставок, концертов, тренингов, форумов и других мероприятий.

Кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики усовершенствовали традиционную схему обучения по узким специальностям («Логопедия», «Специальная психология», «Дошкольная дефектология») за счёт выделения в его содержании двух блоков: общей и специализированной подготовки к коррекционной работе. Общая подготовка фокусируется на том, что объединяет всех детей с особенностями психофизического развития: сходные ограничения, сходные подходы, методы, средства их профилактики и преодоления. Специализированная акцентирует внимание на особенностях педагогического взаимодействия с определённой группой детей с учётом их возраста и степени имеющихся нарушений.

Совершенствование методики подготовки педагогов для системы специального образования связано с активным внедрением компетентностного подхода. Ключевые позиции здесь отводятся увеличению доли практического обучения, в том числе в условиях реального педагогического процесса в классах и группах интегрированного обучения и воспитания. При этом особое внимание уделяется формированию умений включать ребёнка с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие и оценивать его эффективность.

В контексте «Программы развития КФУ на 2011–2019 гг.», в апреле 2012 года создана и оснащена современным оборудованием учебная лаборатория ранней помощи и комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа учебной лаборатории осуществляется в рамках темы: «Проектирование инновационной модели инклюзивного пространства для детей с особыми образовательными потребностями». Основная идея в реализации темы состоит в создании условий для системного внедрения и активного использования компетентностного подхода при подготовке специалистов высшего профессионального уровня, повышение качества дефектологического образования через развитие инновационных образовательных практик.

В лаборатории дети, занимаясь вместе с родителями и дефектологами, наряду с развитием речи, высших психических функций, будут обучаться общению со сверстниками и взрослыми, вместе расширяя свой кругозор и получая опыт социализации. Планируется открытие групп для детей, не посещающих детские сады. Из них:

– Лекотека для детей с детским церебральным параличом (ДЦП);

– Лекотека для детей с синдромом Дауна;

– Лекотека для детей с тяжёлыми формами ЗПР;

– Семейный клуб для детей с аутизмом;

– Интегрированная группа подготовки детей к школе.

Разработчиками данного проекта являются преподаватели кафедры.

В настоящее время идёт подготовка специалистов для осуществления ранней помощи детям с ОВЗ, изучается опыт работы действующих лекотек, разрабатываются программы для детей с различными нарушениями.

В заключение подчеркнем следующее; в узком понимании инклюзивное образование – это совместное обучение детей с инвалидностью со здоровыми сверстниками. В данном аспекте мы придаем большое значение включению в стандарты и программы высшего образования всех педагогических специальностей курсов по специальной педагогике и специальной психологии, технологиям интегрированного

обучения и воспитания. Реализация этих мер будет содействовать комплексному решению проблемы подготовки педагогических кадров к работе в сфере интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Это могут быть не только инвалиды, но и дети другой национальности, верующие и т.д. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором удовлетворяется право каждого ребёнка быть услышанным, понятым, принятым.

Изменения в содержании и методике подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования рассматриваются как необходимое условие становления у них устойчивой профессиональной позиции, основанной на признании и уважении человеческого достоинства детей с особыми образовательными потребностями, вере в их потенциальные возможности, желании изучать и отстаивать их интересы в различных сферах жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина, С.В. Образование через призму инклюзии. Материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения», 21–23 сентября 2011 г., г. Якутск.

2. Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, №1.

3. Ахметзянова, А.И. Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете. Материалы Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь», 28–29 ноября 2013 г. – г. Ростов-на-Дону.

4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.

5. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – №1. – С. 77–87.

6. Набиуллина, Р.Х. Развитие специальных образовательных учреждений как «двигателей» инклюзивного образования за рубежом и в России // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции, Казань, 20–21 марта 2014 г. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014.

7. Твардовская, А.А. К вопросу о подготовке специалистов – дефектологов к работе в условиях образовательной инклюзии // Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» 5 марта 2013. – Казань: Отечество, 2013. – Вып. 7. – с. 33–38.

Л.Н. Блинова, кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты тенденции государственной политики по отношению к инклюзивному образованию. Обозначены основные подходы практико-ориентированной подготовки педагога к реализации идей инклюзии.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, стандарт начальной и основной школы, профессиональная компетенция педагога, образовательные программы, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, магистратура.

Annotation. The article presents the basic trend in the government education policy on education of children with disabilities in Russia. The main approaches in training professionals to put into practice the ideas of inclusive education are als defined.

Key words: Inclusive education, primary and secondary school standard, professional competence, educational programs, Federal State Standard of High Education, children with disabilities, psychological and educational support, magistracy.

Инклюзивное образование не только приоритетное направление развития социальной и образовательной политики нашего государства, но и реальность, что подтверждается рядом следующих документов:

1. Государственная программа «Доступная среда» на 2012–2015 гг., утверждённая постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175, определяет одно из приоритетных направлений государственной политики – создание условий для представления детям-инвалидам с учётом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения с учётом заключения ПМПК).

2. Новым законом «Об образовании» в России законодательно закреплено понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей.

3. В федеральный образовательный стандарт начальной и основной школы включён раздел «Программа коррекционной работы в образовательном учреждении», которым предусмотрено создание специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также их комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение во время образовательного процесса.

4. Разработан Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Мы разделяем мнение большинства зарубежных и отечественных специалистов в том, что успех инклюзии зависит от комплекса педагогических и психологических ресурсов: профессиональной компетентности педагогической подготовки, профессионального сопровождения педагогических кадров, отношения к феномену инвалидности и педагогов, и детей с нормативным развитием, изменения структуры учебного плана для удовлетворения всех категорий детей.

Констатация факта инклюзии как ключевой проблемы общества диктует настоятельную потребность решения задач подготовки специалистов, способных осуществлять процесс образования в инклюзивных условиях (это касается и руководителей инклюзивных образовательных учреждений и педагогов и других специалистов, реализующих практику, «включающего» образования [2].

Инклюзивная образовательная среда формируется не просто учителем, а целой командой специалистов, работающих в междисциплинарном сотрудничестве, каждый из которых должен овладеть и владеть своеобразным «сплавом» знаний в области медицины, психологии и педагогики. Как показывает практика, обучение детей с ОВЗ представляет собой сложность для учителей, изначально подготовленных для работы со школьниками, имеющих нормативный вариант развития. Напрашивается мысль: можно ли требовать от педагога то, чему его никогда не учили. Что должен сделать педагог, чтобы ребёнок с ограниченными возможностями здоровья получил не только богатый социальный опыт, но были бы реализованы в полной мере его образовательные потребности. Таким образом, одним из главных условий реализации идеи инклюзии заключаются в том, что образовательные учреждения, реализующие модели инклюзивного образования, должны иметь подготовленных педагогов [4].

Приоритет в подготовке педагога, в том числе и «особого», принадлежит высшему учебному заведению. На базе нашего Вуза на двух факультетах осуществляется подготовка специалистов, способных обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями как в условиях специального образования, так и общего образования.

На факультете психологии и социально-гуманитарных технологий осуществляется подготовка по направлению «Психология», «Социальная работа» и «Психолого-педагогическое образование», на факультете начального, дошкольного и дефектологического образования готовятся специалисты по направлени-

ям: «Логопедия», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Учитель начальных классов», «Организатор-методист ДОУ». Подготовка осуществляется в очной и заочной формах обучения.

Переход на уровневую подготовку в системе высшей школы определило необходимость оценки сложившейся системы подготовки педагогов, пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к образованию и технологии обучения с учётом личностно-компетентного подхода. Отказ от предметно-дисциплинарной и рецептурной подготовки позволил самостоятельно определять дисциплины учебного плана. При разработке образовательных программ за основу был взят интегрированный подход к обучению студентов, который предполагает включение в процесс их подготовки интегрированных курсов, ориентированных под реальные запросы профессиональной компетенции и личностной готовности. Например, «Особенности работы педагога с детьми, имеющими трудности в обучении», «Педагогические технологии работы с детьми ЗПР», «Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ОВЗ».

Данные курсы введены в образовательную программу подготовки и учителей начальной школы, что способствует пониманию ими различных уровней готовности детей к обучению. Процесс сопровождения в условиях специального образования имеет достаточно богатый опыт и требует на современном этапе экстраполяции наработанных технологий в подготовку педагогов общеобразовательной школы, которые в настоящем времени находятся в замешательстве от того, что им предстоит учить детей с нарушением в развитии и поведении и ждут ответа на вопрос, что с ними делать, чтобы они хотели учиться и усваивали учебную программу.

Практико-ориентированные и интерактивные формы обучения, реализуемые преподавателями кафедр: тренинги, педагогические консилиумы, культурологические дискуссии, открытые обсуждения стратегии сопровождения ребёнка, проведения занятий на практических базах, участие в кинофестивалях «Кино без барьеров», волонтёрство и т.д. позволяют формировать у будущих специалистов новое профессиональное мышление, перестроить их личностные установки, создать новое отношение к педагогической деятельности, необходимое для решения педагогической коррекции и реабилитации.

В целях развития у будущих педагогов психологической компетентности была осуществлена модернизация содержания базовых дисциплин. (Психология человека, Социальная психология, Педагогическая психология) – включена информация об инклюзивном образовании, особенностях зарубежной и отечественной практики реализации идей инклюзии.

Таблица 1

Компонентная структура готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ

Название компонента	Содержание компонента	
	Общепедагогическое	Специальное
Аксиологический	Совокупность педагогических ценностей: развитое педагогическое мышление; высокий уровень педагогической рефлексии; эмпатия; толерантность; динамизм; педагогический такт; потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании; педагогическая импровизация; творческий характер педагогической деятельности; педагогическая этика; удовлетворённость трудом; культура речи	
		Совокупность ориентированных педагогических ценностей: анатомо-физиологические, клинические и психолого-педагогические знания об этиологии нарушений в развитии ребёнка и путях их коррекции
Технологический	Организация образовательного пространства ребёнка через творческое решение психолого-педагогических задач, определяющих стратегию и тактику действий учителя в выборе средств, способов, методов педагогического взаимодействия. Создание и выработка собственного стиля педагогической деятельности	
		Организация образовательного пространства в соответствии с результатами анамнеза и диагностических данных с использованием средств психолого-педагогической коррекции, технологий коррекционно-развивающего обучения
Социальный	Социальный опыт учителя: владение современными представлениями о социальных явлениях и процессах, механизмах саморегуляции и саморазвития общества, проблемах взаимодействия общества и природы, общества и культуры, общества и личности; обладание развитым самосознанием, знаниями прав и свободы личности, основ правовой системы и законодательства	

Включённые в образовательную программу курсы по выбору: «Дети группы риска в инклюзивном образовании», «Специфика педагогического сопровождения в инклюзивном образовании», «Психолого-педагогическая поддержка детей с разным уровнем обучения» и др., направлены на подготовку осуществления взаимодействия со специалистами, участвующими в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе с ребёнком, имеющим ограниченные возможности здоровья. Используемые формы оценивания результатов деятельности студентов: проекты, портфолио, эссе, также способствуют формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций:

- способность и готовность к использованию полученных знаний, умений и навыков в системе инклюзивного образования;
- способность и готовность к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ;
- способность и готовность создания единой образовательной среды для детей с нормальным развитием и детей с ОВЗ;
- способность и готовность к разработке и реализации индивидуальных образовательных программ для учащихся с ОВЗ;

и способствуют развитию эмпатийности, фасилитативных и коммуникативных способностей [3].

Для формирования перечисленных профессионально-личностных компетенций в процессе обучения студентов используется комплекс методов: теоретическое и практическое моделирование; анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, программно-методических материалов; вопросно-диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование).

Компонентная структуры готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ представлена в Таблице 1.

Введение определённых модулей в общепедагогическую подготовку – это пока компиляция программ общего профессионального педагогического образования и подготовки программ специального педагога, так как на сегодняшний день не разработана профессиограмма педагога инклюзивного образования.

Востребованность «особых» педагогов требует изменения как процессуальных, так и содержательных сторон их подготовки. В соответствии с современными тенденциями в системе высшего образования возможность продолжения обучения в магистратуре позволит будущему специалисту более углублённо изучить то направление, которое в дальнейшем может стать приоритетным в его профессиональной деятельности.

Проведение таких научно-практических конференций: «Интегрированное и инклюзивное образование как актуальная проблема психолого-педагогического сопровождения лиц с особенностями развития», «Инклюзия: реалии и перспективы», «Образовательные технологии интеграции и инклюзии: стратегии достижения успеха» ориентированы на формирование профессионально-личностной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Каждый регион, каждое образовательное учреждение имеет свою специфику. В одних случаях инклюзия успешно реализуется, в других идёт достаточно болезненно, в-третьих, вряд ли осуществима в ожидаемых масштабах.

Необходимо тщательно проанализировать зарубежный и отечественный опыт, который показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ОВЗ.

Учитывая социальную значимость, новизну, сложность, комплексность проблем, связанных с развитием инклюзивного образования необходимо проведение или продолжение фундаментальных и прикладных психологических, педагогических, социологических научных исследований с участием широкого круга учёных-исследователей и педагогов-практиков [4].

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения, терпимости, последовательности и комплексного подхода. Чтобы на данном этапе идея инклюзивного образования была не сфальсифицирована, не дискредитирована, необходима организация системы, включающая подготовку на базе вузов, переподготовку работающих педагогов общего образования, различные формы повышения квалификации через стажировочные площадки,

постоянное информационное сопровождение педагогов (семинары, диспуты, круглые столы, проекты), методическую поддержку массовых учителей со стороны коррекционных педагогов.

Только глубокое понимание, что основная цель реализации идеи инклюзии заключается не в организации инклюзивного образования как нового сегмента системы образования, а в системном эволюционном изменении всех ступеней образования на основе её принципов определит её реальность [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1.
2. Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование, 2011, №1.
3. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР [Текст] / Л.Н. Блинова. – М., 2006.
4. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.И. Никольская, О.И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №5. – С. 6–11.

А.М. Витковская,
Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья содержит описание опыта использования преподавателями негосударственного вуза различных форм обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций в области инклюзивного образования у студентов и практических работников.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, инклюзивное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, подходы, формы обучения.

Annotation. The article consists of description of the experience with non-state university teachers who use different kinds of education forms, which purpose is to form professional competence in the field of inclusive education among students and practitioners.

Keywords: modern approaches; the formation of professional competence; inclusive education; attitude towards people with disabilities; new approaches in making comfortable and unhindered surroundings; qualified education; complex psycho – pedagogical help; adaptation; social surroundings; social skills and abilities; valuable orientations; education varieties for disabled people.

Гуманизация современного общества неразрывно связана с изменением отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, поиском новых подходов к обеспечению для них комфортной безбарьерной среды, получения качественного образования и комплексной психолого-педагогической помощи с первых лет жизни. Принимая во внимание то, что детям с ОВЗ предстоит адаптироваться к дальнейшей жизни в социальном пространстве, необходимо создать все условия для формирования у них основных социальных навыков и умений, ценностных ориентаций, облегчающих указанный процесс.

Принятые на законодательном уровне решения о вариативности образования для лиц с ОВЗ, создании и развитии специальных образовательных условий для указанной категории воспитанников и обучающихся в системе образования общего назначения, на всех ступенях, во всех типах и видах образовательных учреждений (Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”, “Концепция реформирования системы специального образования” от 09 февраля 1999 г.

№3/1) вызвали необходимость конкретизации решения поставленной проблемы не только на федеральном, но и региональном уровне. В частности, в Санкт-Петербурге, как и некоторых других регионах, была разработана «Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга» [1], направленная на обеспечение равных прав на образование и включение детей с ОВЗ в социокультурную среду. Предполагается, что её реализация будет способствовать созданию целостной, эффективно действующей системы инклюзивного образования детей с ОВЗ в Санкт-Петербурге, повышению эффективности деятельности организаций и учреждений разного уровня по созданию условий для увеличения доступности образования детей с ОВЗ в среде обычно развивающихся сверстников. Настоящая Концепция определяет принципы, формы и механизмы взаимодействия всех заинтересованных лиц (работников администрации, учителей, родителей, воспитанников и учеников и др.) в целях обеспечения реализации и удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ. Наряду с благоприятными условиями и имеющимся накопленным опытом совместного обучения лиц с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками, отмечается ряд проблем, препятствующих реализации этого процесса. Среди них – недостаточность количества педагогических работников общеобразовательных школ и дошкольных учреждений, знающих особенности психофизического развития детей с ОВЗ и технологии их обучения совместно с нормально развивающимися детьми.

Изучение сложившейся ситуации в сфере подготовки специалистов для инклюзивного образования в нашем регионе позволяет выявить ряд трудностей, препятствующих решению указанной проблемы. Перечислим основные из них:

* отсутствие чёткой картины потребностей в кадрах для инклюзивного образования;

* нежелание некоторых педагогов принимать участие в интеграционных процессах;

* несоответствие между пониманием педагогами необходимости изменения собственного образования и реальными возможностями его получения;

* привлечение к участию в инклюзивном образовании лиц, не имеющих специальное педагогическое образование, но желающих оказывать помощь в обучении и социализации детей с ОВЗ;

* недостаточная разработанность механизмов финансирования реализации образовательных программ подготовки специалистов указанного профиля для нужд города и др.

Однако, принимая во внимание тот факт, что в настоящее время крайне необходима подготовка кадров новой формации, наш институт, как и ряд других вузов, уже участвует в этом процессе, на практике апробируя разные подходы.

Для уточнения содержания образовательных программ и выбора форм обучения, наиболее востребованных на современном этапе, нами выделены потенциальные категории потребителей образовательных услуг в указанной сфере:

* педагоги, осуществляющие обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях;

* специалисты служб психолого-медико-педагогического сопровождения школ, в которых планируется внедрять идеи инклюзивного образования;

* специалисты районных, городских центров психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров, специальных (коррекционных) учреждений образования;

* родители, имеющие детей с ОВЗ;

* волонтеры, члены общественных организаций, решающих вопросы распространения инклюзивного образования;

* студенты разных форм обучения.

Необходимость самофинансирования заставляет нас придерживаться идей вариативности подготовки, в первую очередь, в рамках системы повышения квалификации и переподготовки.

Как показывает наш опыт, наиболее востребованной формой обучения становятся краткосрочные курсы повышения квалификации, в том числе и по модульной системе, семинары на базе института, дистанционные вебинары для учителей общеобразовательных школ и педагогов дошкольных учреждений по вопросам обучения детей с ОВЗ и их индивидуального сопровождения. Большой популярностью

пользуются выездные семинары для педагогов инклюзивного образования, проводящиеся по заявке учреждений на их базе.

Наряду с этим, подготовка специалистов инклюзивного образования осуществляется нами в рамках существующих педагогических и специальных (дефектологических) специальностей и направлений за счёт предметов регионального компонента и курсов по выбору. Также институтом в 2011 году получена лицензия на подготовку педагогов-психологов инклюзивного образования, в рамках направления 050400 – Психолого-педагогическое образование (бакалавриат и магистратура).

Однако, к сожалению, уже в течение трёх лет мы отмечаем непопулярность указанного профиля среди абитуриентов как очной, так и заочной форм обучения. Это может быть связано с рядом причин, среди которых: ограниченность информации в обществе о проблемах инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, размытость перспектив трудоустройства педагогов новой формации, их места в штатном расписании, финансовой обеспеченности, нечётко прописанных в трудовом законодательстве, и т.д.

Учитывая сложившуюся ситуацию, недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях, современные требования к подготовке профессионалов, при разработке образовательных программ наряду с формированием общекультурных, когнитивных, личностных компетенций, основной упор делается на создании условий для приобретения обучающимися профессиональных компетенций, т.е. овладении ими системой знаний, умений и способностей, составляющих основу дальнейшей трудовой деятельности.

При определении содержания профессиональных компетенций мы опираемся на положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование [2]. Фундамент профессиональных компетенций составляют теоретические знания об общих и специфических закономерностях и особенностях психического и психофизиологического развития на различных возрастных ступенях (ОПК1), о различных теориях обучения, воспитания и развития, основных образовательных программах для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК4), нормативных документах и предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК7) [2] и т.д., полученные обучающимися на лекциях. Как правило, лекции сопровождаются информативными презентациями и приёмами, актуализирующими теоретические знания.

Многие из профессиональных компетенций формируются в процессе реализации комплексного подхода. Например, способности специалиста осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП3), собирать и подготавливать документацию о ребёнке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП7) [2], формируются в процессе деловых игр, решения сложных педагогических ситуаций, посещения консилиумов служб ППМС сопровождения образовательных учреждений, во время анализа медицинской документации. А готовность к использованию рекомендованных методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП2) [2], развивается не только на семинарах в процессе анализа конспектов уроков и занятий, составленных с учётом особенностей усвоения детьми с ОВЗ учебного материала, проектирования учебно-воспитательного процесса, просмотра фрагментов учебных специально снятых видеофильмов, но и во время взаимодействия с учащимися школ – экспериментальных площадок по инклюзивному образованию.

Реализации поставленной задачи способствует внедрение разных интерактивных форм обучения. Например, в учебный план включены специальные тренинги, на которых обучающиеся овладевают умением контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями (ПКСПП4) [2].

Известно, что профессиональная компетентность педагога, кроме определённого набора знаний, включает функциональный компонент. Он предполагает развитие у специалиста умения проектировать и

конструировать образовательный процесс по преподаваемому учебному предмету, акцентируя внимание на специфике организации учебного процесса в группе или классе, в котором «инклюзированы» дети с ОВЗ, анализировать и оценивать собственные достижения и ошибки, результаты и опыт коллег в этой, ещё пока недостаточно освоенной, сфере образования. Поэтому особое место в учебном процессе занимает организация практик на базе образовательных учреждений – социальных партнеров института («Ассоциация партнеров ИСПиП» насчитывает более 60 учреждений). Налаживание тесного взаимодействия преподавателей вуза с образовательными учреждениями города, позволяет не только уточнить содержание практики в зависимости от дифференциации подготовки педагогов, учитывая нозологические группы и количество учащихся, инклюзированных в группу сверстников. Профессиональное сотрудничество позволяет приобщить студентов к профессиональной деятельности, полезной как самим обучающимся, так и учреждениям, способствует усилению развития практических компетенций. Так, во время комплексной практики будущий специалист упражняется в организации совместной и индивидуальной деятельности детей с разными типами нарушенного развития, учитывающей их возрастные, сенсорные и интеллектуальные особенности (ПКСП1), учится эффективно взаимодействовать с педагогами и другими специалистами специального (коррекционного) образовательного учреждения по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП6) [2]. Итогом его практической деятельности часто становится разработка методических рекомендаций по формированию индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями ребёнка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательной школе или воспитывающегося в дошкольном образовательном учреждении.

Параллельно большое внимание уделяется развитию мотивационного компонента (влияние на позитивность жизненной установки, развитие и конкретизация профессиональных интересов и т.д.) и личностного компонента профессиональной компетенции (осознанность выбора, формирование личностных качеств и т.д.).

Следует особо отметить, что неотъемлемым составным элементом профессиональной подготовки специалистов к работе в инклюзивном образовании стала деятельность преподавателей института, направленная на разработку и апробирование специальных учебно-методических пособий, аудио- и видеоматериалов, учитывающих специфику организации и методики обучения в зависимости от характера и степени выраженности нарушения в развитии ребёнка с ОВЗ.

Безусловно, становление профессиональной компетентности, в том числе и в области инклюзивного образования, – постоянно продолжающийся процесс, требующий повышения квалификации и самообразования как обучающихся, так и преподавателей. Внедрение новых интерактивных форм обучения будет способствовать оптимизации учебно-воспитательного процесса и позволит обеспечить высокое качество подготовки высокопрофессиональных компетентных выпускников, отвечающих современным требованиям государства и общества в области инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Об утверждении Концепции образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга» Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга №1263-р от 5 мая 2012 г.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. №200).

Р.И. Егорова, доцент, к.п.н.;
А.П. Колпакова, доцент, к.п.н.,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье авторы рассматривают педагогические условия формирования готовности студентов к педагогической деятельности. Ими раскрывается технологический подход к формированию готовности студентов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогический профиль, педагогическая культура, программа обучения.

Annotation. In the article authors consider the pedagogical conditions of readiness formation of students to pedagogical activity. They reveal technological approach to readiness formation of students to pedagogical activity.

Keywords: professional competence, pedagogical profile, pedagogical culture, training program.

В условиях модернизации системы образования происходит изменение образовательной парадигмы: предлагается вариативное содержание образования, появляются новые педагогические технологии, современные концепции, зафиксированные в Федеральном государственном образовательном стандарте. Крайне важным является вопрос о формировании и развитии личностных профессионально значимых качеств будущего учителя. Основным результатом деятельности учреждения высшего профессионального педагогического образования сегодня является высококомпетентный выпускник, готовый к социальной и профессиональной мобильности, к саморазвитию, а также к самореализации в профессиональной деятельности.

Готовность к педагогической деятельности чаще всего представляется как интегративная модель, как особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии её компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-технологического, эмоционально-волевого и рефлексивного [1, 4]. В этой связи педагогическая профессия в принятой классификации относится к группе профессий, предметом которой является другой человек, поэтому из ряда других профессий выделяется в первую очередь повышенным чувством и ответственности, а также она предъявляет ещё целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная культура и профессиональная компетентность являются основными. Вместе с тем профессиональная компетентность предполагает целый спектр личностных качеств: психологической и профессиональной устойчивости учителя в его профессионально-педагогической подготовке. Развитие педагогических способностей студентов педагогического профиля зависит от многих факторов, в том числе таких, как:

- высокий уровень психолого-педагогической подготовки преподавателя;
- гуманистические установки;
- высокий профессионализм;
- способность преподавателя к постоянному творческому поиску;
- широкая эрудиция и культура.

Таким образом, чтобы работать эффективно, выпускник педагогического профиля должен обладать целым комплексом профессионально-значимых и личностных качеств:

- общей культурой (эрудиция, стремление к постоянному самосовершенствованию, ценностные ориентации);
- психолого-педагогической культурой (знание основ общей, возрастной, педагогической и специальной психологии, педагогики, владение основами педагогической поддержки; знание специфики работы с разными категориями детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

• профессиональной педагогической культурой (специальные теоретические знания и способы деятельности, владение методиками и новыми образовательными технологиями);

• коммуникативной культурой (позитивное отношение к детям, родителям, коллегам, способность к сотворчеству, содружеству, бережное отношение к индивидуальности ребёнка);

• организационной культурой (мобильность соотношения управленческих и исполнительских функций, умение использовать обучающие, досуговые формы деятельности);

• исследовательской культурой (инициатива, нестандартность мышления, позитивное отношение к инновациям).

Характерным является то, что идеальный образ учителя будущего у современного ученика формируется сегодня. Сегодняшние школьники – это будущие родители, которые будут формировать представление об учителе у будущего поколения. По-нашему мнению, для того чтобы выпускник педагогического профиля имел вышеназванный арсенал профессиональных и личностно-значимых качеств, он должен сознательно включиться в учебный процесс, развивая свой творческий и профессиональный потенциал в целях достижения самореализации и создавая идеальный образ современного учителя.

Компетентность формируется в деятельности и проявляется при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат. Вспомним, применение различных форм трудовой коллективно-творческой деятельности С.Т. Шацкого [5]; педагогического воздействия педагога на воспитанников через коллективную трудовую, коррекционную деятельности А.С. Макаренко [2]; учителя вальдорфской школы, где идеальный учитель – это учитель, заботящийся о формировании душевных качеств детей; школа М. Монтессори идеальный учитель – это молчаливый наставник, который вмешивается в процесс только в том случае, когда это действительно нужно, вовремя предлагая новое методическое пособие, чтобы ученик не охладел к предыдущему [3].

Таким образом, основными условиями компетентностного подхода подготовки к педагогической деятельности являются:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;

- чёткое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;

- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;

- оказание педагогической поддержки формирующейся личности и создание для неё «ситуации успеха»;

- индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;

Тем самым, студент, будущий педагог должен прийти в педагогическую профессию по велению сердца, по призванию. Понимая детскую физиологию, психологию, педагогику, принимая детей такими, какие они есть, настоящий учитель успешно развивает высокую коммуникацию с ними, их родителями; приобретает высокий профессионализм и, постоянно развивая свой творческий потенциал, самосовершенствуясь, творчески обогащает и развивает вверенных ему детей.

Для подготовки будущих учителей в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова разрабатываются программы обучения, моделирующие исследовательское мышление: организуются групповые занятия на основе диалога и деловых игр; учебный материал интегрируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими студентами. Руководствуясь современными требованиями к профессиональной подготовке выпускника, содержание образования, его методы и средства структурируем таким образом, чтобы позволить студенту проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В этой связи нами были разработаны рабочие программы по дисциплинам «Основы специальной педагогики и психологии» для студентов группы МПО Института математики и информатики и исторического факультета, для студентов группы ИЯ–311, ИЯ–312 Института зарубежной филологии и регионоведения, «Инклюзивное образование» для студентов группы ИЯ–311, ИЯ–312 Института зарубежной филологии и регионоведения, которые выпускают учителей

информатики, истории, иностранного языка, а также «Коррекционная педагогика» курс по выбору для студентов автодорожного факультета по специальности «Педагог профессионального обучения».

Каждый преподаваемый курс заинтересовал студентов своим содержанием лекционных и практических занятий, а также больше увлекало их совместная деятельность с учащимися специальных коррекционных школ. В лекционных занятиях большое внимание уделяется на уважение к многообразию в школьных сообществах, которые являются отражением общества в целом, также их социальной и личностной значимости в жизни и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья и их социальной адаптации в обществе. В этой связи нам хочется остановиться на использовании проектной технологии на занятиях специальной педагогики и психологии в высших образовательных учреждениях. Например, на занятиях со студентами Института математики и информатики были разработаны совместные проекты с учащимися специальной коррекционной школы-интерната VIII-го вида для детей сирот и оставшихся без попечителей родителей. Тем самым мы выполнили сразу две задачи: во-первых, студенты-информатики четвертого курса проводили в течении одного месяца практические занятия со школьниками с ограниченными возможностями интеллектуального развития под руководством преподавателя, развивали способность к сотворчеству, содружеству, бережное отношение к индивидуальности ребёнка. Во-вторых, дети-сироты выступали перед студенческой аудиторией со своими проектами, которые составили из жизни школы-интерната совместно с студентами, гордились скромными успехами, победами на спортивных соревнованиях, на танцевальных конкурсах и отдыхом на побережье Черного моря. В конце занятия проводили рефлексию, где в своих откровениях студенты признались, что они никогда не встречались подобными школами, школьники данной школы на внешний вид ничем не отличаются от интеллектуально сохранных детей.

Дисциплина «Основы специальной педагогики и психологии» для студентов группы МПО Института математики и информатики, ИЯ–311, ИЯ–312 Института зарубежной филологии и регионоведения и исторического факультета помогает формированию здорового образа жизни. Студентов интересует причины того или иного отклонения у детей. В этой связи учебный материал преподаватель представляет студентам именно с точки зрения профилактики разборчивых половых связей, культуры здорового питания, а также морально-нравственной культуры, давая студентам понятие, что, прежде всего, причины внутриутробного аномального развития, которые зависят от протекания беременности, являются причиной первичного психического дефекта у детей. Поскольку дети – это наша старость, если хотим мягкую старость, то воспитывать их должны только любовью и лаской, уважая их личность, индивидуальность, учитывая психофизические особенности растущего человека, особенно это важно для детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

Институт зарубежной филологии и регионоведения включил в учебный план дисциплину Б.З.ДВ.6.1. «Инклюзивное образование» по направлению 050100.62 – «Педагогическое образование» для студентов группы ИЯ–311 и ИЯ–312 по ФГОС с квалификацией бакалавр. Учебно-методический комплекс включает нормативный, теоретический, практический, диагностический и методический блоки. Лекционный материал, например, раскрывает такие темы, как: «Понятие инклюзивного образования», «История обучения детей с особенностями развития в школе», «Правовая сторона реформ образования. зарубежный опыт инклюзивного образования», «Готовность учителей к включающему образованию», «Готовность школы к включающему образованию» «Инклюзивное образование в РС (Я)» и т.д. В этой связи студентов интересует педагогические, аппаратурно-технические и санитарно-гигиенические условия успешного обучения ребёнка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых детей. Безусловно, также интересует будущих учителей иностранного языка подготовка педагогических кадров со знанием специальной психологии и коррекционной педагогики, специальных технологий обучения и конкретных методик и приёмов коррекционной поддержки ребёнка, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребёнку. После изучения теоретического материала на практических занятиях со студентами обсуждаем проблемы инклюзивного образования в нашей республике. Так в учебном процессе применяется активные методы обучения (диспуты, проектная деятельность, кейс задачи). Например, такие кейсы, как «Реальность включающего образования в массовой школе в Республике Саха (Якутия)»,

«Проблемы отношений к интеграции родителей», «Психологические проблемы учителей к реализации идеи включения». Основными задачами мы считаем, это умение студентов видеть проблему в организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности в условиях общей школы, умение видеть способы их решения, осуществляя профессиональное самообразование. Студенты обсуждают и аргументируют разрешения ситуации, связанные и инклюзивным образованием, представляют концепции интеграции в России, характеризуют основные проблемы и противоречия процесса педагогической (образовательной) интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, раскрывают психологические проблемы учителей при включённом образовании, а также проблемы отношений к интеграции родителей «обычных» детей при включённом образовании. Тем самым в результате решения кейс задачи у студентов формируется стремление к саморазвитию, повышение готовности к кооперации с коллегами по коллективе, ответственность принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность.

Курс по выбору «Коррекционная педагогика» для студентов автодорожного факультета по специальности «Педагог профессионального обучения» строится на изучение основ коррекционно-педагогической работы с детьми с отклонениями в развитии, а также на раскрытие причины и условия девиантного поведения детей и подростков. В этой связи студентов автодорожного факультета интересует вопрос об аномалиях в развитии психических процессов у детей и подростков: в чём же заключается и когда проявляется «отклонение» в поведении человека; где может быть граница между нормальным типом поведения, нормальным характером и патологическим характером, отмеченным явно болезненными чертами вроде безволия, безмерной активности, чрезмерного увеличения аффектов, гнева и страха, резко выраженной внушаемости, навязчивых мыслей и действий; почему в настоящее время обнаруживается всё больше нарушений в поведении людей, связанные с противоправным действиями против человека. В процессе обучения, отвечая на многочисленные вопросы студентов, раскрывая причины и признаки отклонения и девиации поведения строим занятие в контексте развития общей и психолого-педагогической культуры студентов. Поскольку эрудиция, стремление к постоянному самосовершенствованию, знание специфики работы с разными категориями детей, прежде всего, дает возможность студентам, как бы смотреть на себя со стороны, оценивая свой характер, свои поступки в том или ином общении. В этой связи на занятиях со студентами обсуждаем о последствиях нежелательного проявления характера и поведения у студентов, и составляем программу профилактики безволия, безмерной активности, гнева и страха, развивая у них самокритику. На заключительное занятие по дисциплине «Коррекционная педагогика» студенты посещают в специальную коррекционную школу, с целью ознакомления студентов с организацией и учебно-воспитательной работы в школе и воспитания эмпатии и сострадания к детям, имеющим отклонения в поведении и здоровья, развития интереса к педагогической деятельности. Экскурсия начинается с водной беседы экскурсовода. Он кротко рассказывает об истории образовательного учреждения, о выпускниках, об успехах коллектива образовательного учреждения, его традициях, потребностях в кадрах. Студентам показывают школу, оснащенность учебных классов, посещают по одному уроку, а воспитательное мероприятия проводят сами студенты. Школа обычно заказывает презентационный материал воспитательного характера, например, «Правила дорожного движения», с учётом возрастных особенностей, с 1 по 10 классы, «Правила техники безопасности» для учащихся начальных классов. Таким образом, проведенная по учебной программе экскурсия знакомит студентов с содержанием педагогического труда и характеристикой профессии учителя, раскрывает санитарно-гигиенические условия труда, уточняет психофизиологические требования профессии к человеку, сообщает о возможностях профессиональной подготовки. В этой связи у студентов формируется такие компетенции, как понимание роли культуры в жизнедеятельности человека, способность проектировать и осуществлять индивидуально – личностные концепции профессионально – педагогической деятельности, способность научно анализировать социально-значимые проблемы, владение культурой мышления.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, условия модернизации системы образования требуют от человека широкого общекультурного кругозора, готовности к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности, вызывают необходимость формирования у современного человека

потребности в непрерывном развитии и самосовершенствовании. При этом цель учреждения высшего профессионального педагогического образования в современных условиях – подготовка выпускника, умеющего инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, умеющего на практике применять и приумножать полученные знания, умения, навыки, обладающего гибкостью мышления, творческим подходом и находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, несущего ответственность за результаты собственной деятельности и ориентированного на эффективное самообразование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) Текст / М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.

2. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения [Текст]. В 8-ми т., Т. 1. / А.С. Макаренко; сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов; ред. М.И. Кондаков. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому [Текст] / М. Монтессори; вступ. ст. М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.

4. Сластенин, В.А. Профессиональная педагогическая культура университетского образования [Текст] / В.А. Сластенин // Профессионально педагогическая культура: сущность, структура, формирование. – 1996. – С. 714.

5. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения. [Текст] В 4х тт. Т. 2. / С.Т. Шацкий // Под ред. И.А. Каирова и др. – М.: Просвещение, 1964. – 475 с.

Н.Н. Иванова, ст. преподаватель кафедры СДО ПИ,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ЛОГИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации научно-исследовательской работы со студентами-дефектологами в студенческом научном кружке, личностный рост студента будущего специалиста в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: студенческий научный кружок, личностный рост, траектория развития, новая образовательная среда.

Annotation. The article discusses the organization of scientific research work with students-pathologists in the student scientific club, the personal growth of future expert in the field of inclusive education.

Key words: student scientific club, personal growth, development path, a new educational environment.

Политика СВФУ в области качества, которая утверждена на заседании Ученого совета СВФУ 21 февраля 2013 г. определяет, что Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова призван содействовать наращиванию интеллектуального и научного потенциала. Одним из приоритетных направлений в развитии федерального университета является воспитание интеллектуальной, духовно-нравственной и творческой личности и обеспечение академической мобильности обучающихся. Особую значимую роль в научно-исследовательской работе студентов занимает образование, обеспечивающее саморазвитие будущих специалистов. Как утверждает А.С. Запесоцкий «…если будет выращивать новый взгляд на человека как на самоценное, саморазвивающееся естественное явление, обладающее собственной логикой саморазвития, которую нельзя игнорировать, в неё лишь можно «вписаться, принимая её такой, какая она есть» [1, с. 108].

Научно-исследовательская работа студентов в период обучения в федеральном университете является важным компонентом в его профессиональном становлении, развитии когнитивных способностей,

в формировании профессиональной компетентности. Исследовательская работа студентов определяется следующими принципами: связь теории с педагогической практикой; междисциплинарный характер исследований; учёт национально-региональных особенностей.

Целью научно-исследовательской работы студентов является вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, занимающихся в студенческих научных кружках, участие в научных семинарах; углубленное изучение и освоение ими методов и навыков научного творчества, своей профессии и специальности. Основные задачи НИРС – это содействие в реализации единства обучения и участия в научной работе студентов, накопления опыта; создание предпосылок для самореализации личностных творческих способностей студентов, в том числе содействие всестороннему развитию личности, формированию её объективной самооценки, приобретению и углублению навыков работы в творческих коллективах, приобщению к организаторской деятельности. Руководство научно-исследовательской работой студентов профессорско-преподавательским составом в ПИ СВФУ соответствует реализации политики университета в области качества по развитию интеллектуального потенциала сегодняшних студентов – будущих лидеров в образовательной, социальной, экономической и других сферах деятельности.

На кафедре специального (дефектологического) образования педагогического института СВФУ накоплен определённый опыт организации научно-исследовательской работой студентов ведущими преподавателями, включённой в учебный процесс, предусматривающей работу с научной литературой, подготовки рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ. На кафедре функционируют 4 студенческих научных кружка: «Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта» (рук. Абрамова Н.А. – к.п.н., доцент, Иванова Н.Н., ст. преподаватель); «Организация логопедической работы в образовательных учреждениях» (рук. Архипова С.Н. – к.п.н., доцент); «Проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста» (рук. Куликовская Н.Э. – ст. преподаватель); «Актуальные проблемы специальной педагогики» (рук. Юдина И.А. – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СДО).

Перспективные студенты по специальности «Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью «Логопедия» и студенты по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профилю «Логопедия» занимаются научными исследованиями по проблемам обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта, оказании коррекционно-педагогической помощи детям с РДА, вопросами инклюзивного образования в условиях ДОУ, социальной интеграции детей с ОВЗ и др.

Комплексный творческий подход к организации научной работы студентов по специальности и направлению предусматривает систематическую работу по развитию творческих способностей студентов, овладению методикой научного исследования, повышение исследовательской культуры и академической мобильности. Результативность участия студентов в научной деятельности на кафедре стабильно высокая: так, в 2013 году 4 студента кафедры приняли участие в XVII Международном Фестивале “Дети. Интеллект. Культура” 8–15 мая 2013 г. остров Мальта; Мальтийский университет Муниципалитет Валлетты. Это Максимова Алина Николаевна – ст. гр. ОПЛ09 – защита проекта «Тьюторское сопровождение ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях надомного обучения» (диплом III степени); Потапова Наталия Васильевна – ст. гр. ОПЛ-09 – защита проекта «Ознакомление с основами православной культуры детей с нарушением интеллекта» (диплом III степени); Уларов Петр Петрович – ст. гр. ОПЛ-10 защита проекта «Развитие спорта и оздоровление студентов: от игр предков до олимпийских игр» (диплом III степени); научный руководитель: Иванова Н.Н. – ст. преп. каф. СДО. Тинкиева Ольга Даниловна – ст. гр. ОПЛ-09 – защита проекта «Формирование межличностных отношений в инклюзивной группе ДОУ в игровой деятельности» (диплом II степени); научный руководитель: Юдина И.А. – к.п.н., доцент каф. СДО.

В 2013 году Никитина Татьяна Ярославовна – ст. 5 курса гр. ОПЛ-08 была приглашена на очное участие в работе Международной научно-практической конференции, посвящённой 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко (28–29.03.2013 г.) «Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)» с докладом по теме: «Духовно-нравственное воспитание детей с нарушением интеллекта» (Нижний Новгород:). Награждена дипломом и имеет публикацию в сборнике материалов международной конференции. Студенты приняли заочное участие в VII студенческой международной заочной на-

учно-практической конференции (17 января 2013 г.) – (Новосибирск) «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: это Соловьева Ксения Егоровна (ОПЛ08), Софронова Дария Ивановна (ОПЛ09), Ларионова Анастасия Федоровна (ОПЛ08), Максимова Алина Николаевна (ОПЛ09), Тарасова Улита Николаевна (ОПЛ09). Все студенты стали лауреатами студенческой международной конференции. Награждены дипломами лауреата и сертификатами. Научные руководители (Абрамова Н.А, Архипова С.Н., Иванова Н.Н., Юдина И.А.) награждены дипломами за руководство научной работой. Соловьева Ксения Егоровна – студентка 5 курса гр. ОПЛ09 приняла участие в Федеральной программе БФ Б. Потанина за 2012–2013 учебный год, удостоена звания лауреата, имеет диплом и является стипендиатом фонда.

Логика профессиональной деятельности будущих педагогов-дефектологов предполагает организацию и проведение волонтерского движения в условиях коррекционного образовательного учреждения. В рамках реализации проекта «Центр поддержки учащихся с ОВЗ, находящихся на надомном обучении» в С(К)ОШ VIII вида №4 г. Якутска студенты-волонтеры групп ОПЛ09, ОПЛ10, ЛО12 целенаправленно работают с детьми с РДА по индивидуальному маршруту в инклюзивном пространстве посредством культурно-досуговых мероприятий в сотрудничестве с родителями, общественными организациями, сотрудниками Национального художественного музея и социальными партнерами, т.к. это «... отражает широкий спектр образовательной среды» [2, с. 115].

Наши студенты-бакалавры по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профилю «Логопедия» успешно делают первые шаги в науке. Студенты группы ЛО11 стали участниками Межвузовской студенческой научно-практической конференции «Афанасьевские чтения» (17 марта 2012 г.): Матвеева Маруся Павловна – с докладом «Семейный союз как духовная академия развития личности»; Пестрякова Марита Васильевна – с докладом «Роль общественной организации «Юный коркинец» в воспитании подрастающего поколения»; Афанасьева Татьяна Николаевна, Ядреева Дарья Афанасьевна с докладом «Рейтинг как показатель индивидуальной траектории развития студента» (научный руководитель – Иванова Н.Н., ст. преподаватель кафедры СДО ПИ СВФУ).

В работе Николаевских чтений «Современный Север: традиции и инновации», посвящённых 75-летию со дня рождения 1-го Президента РС (Я) Михаила Ефимовича Николаева (2 ноября 2012 г.) приняли участие студенты группы ЛО12 Шумилова Мария Вадимовна, Коркина Светлана Васильевна с докладом «Образование как национальная идея в трудах М.Е. Николаева» (научн. рук. – Корнилова Е.Н., ст. преподаватель кафедры СДО ПИ СВФУ); Корякина Светлана Ивановна с докладом «Семья и здоровье – главные ценности в жизни человека» (научн. рук. – Иванова Н.Н., ст. преподаватель кафедры СДО ПИ СВФУ). Студентка 5 курса Савенкова Юлия Александровна (гр. ЛО07) с докладом «Информирование родителей по развитию просодической стороны речи у младших школьников с заиканием» приняла участие в работе Республиканской научно-практической конференции «Макаренковские чтения» «Педагогические идеи А.С. Макаренко на современном этапе» 15 марта 2012 г. (научный руководитель – Абрамова Н.А. доцент, к.п.н.). Степанова Нарияна Васильевна – студентка 5 курса группы ЛО07, с докладом «Особенности формирования навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи» приняла участие в XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, г. Нерюнгри, 5–7 апреля 2012 г. (научный руководитель – Юдина И.А., к.п.н., доцент).

В ежегодной общеуниверситетской психолого-педагогической олимпиаде «Особый ребёнок» 10 апреля 2012 г. в 1 группе (студенты дефектологического профиля) Неустроева Татьяна Руслановна, ст. гр. ЛО07 заняла 1 место; Николаева Анастасия Андреевна, ст. гр. ЛО07 – 2 место. В 2013 году студентка 2 курса гр. ЛО11 Пестрякова Марита Васильевна с докладом «Добрые человеческие качества Д.П. Коркина» и «Юный коркинец» приняла участие в работе Республиканской научно-практической конференции «Олимпизм, олимпийское движение, Олимпийские игры (история и современность)», посвящённой памяти Заслуженного мастера спорта СССР, Олимпийского Чемпиона Романа Михайловича Дмитриева (г. Якутск, 22.03.2013 г.), удостоена диплома 3 степени. Заборовская Айыына Петровна – ст.гр. ЛО12, имеет сертификат за участие во II туре Открытой Международной студенческой интернет – олимпиады по дисциплине «Экология» в базовом вузе СВФУ от 12 апреля 2013 г.

В педагогическом институте 13 декабря 2013 г. состоялся научно-методический семинар кафедры СДО «Итоги научно-исследовательской работы студентов за 2013 год». Участниками семинара были студенты группы: ЛО13, ЛО12, ЛО11. Впервые на Фестивале науки 14–15 сентября 2013 г. преподаватели кафедры специального (дефектологического) образования выступили с презентацией направления Специальное (дефектологическое) образование, профиля «Логопедия» и выставкой достижений кафедры.

Таким образом, вся целенаправленная научно-исследовательская работа формирует у студентов профессиональный интерес, дух корпоративности, увлеченность темой исследования и создаёт дух «…совместного творческого поиска» и развития у студентов интереса к научному наследию по основным научным направлениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Запесоцкий, А.С. Образование: Философия, культурология, политика. / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.

2. Иванова, Н.Н. Модель инклюзивной школы – центра для школьников // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. научн.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / [отв. ред. Е.И. Михайлова, д.п.н.; редкол.: А.А. Григорьева, д.п.н., и др.]. – Якутск: Офсет, 2011. – 276 с. – С. 115.

А.Г. Корнилова, профессор, д.п.н.,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск;
Т.П. Аргунова, к.п.н.,
Министерство труда и социального развития РС (Я), г. Якутск

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИУМ

Аннотация. Процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум является для них сложным этапом социализации. Успешность интеграции определяется тем, насколько активным, позитивным и содержательным является взаимодействие всех субъектов интеграции. Интеграция в социум возможна при изменении отношения социального окружения к ребёнку с ограниченными возможностями, при предоставлении ему равных возможностей развития, образования.

Ключевые слова: социальная реабилитация, социальная интеграция, дети с особыми образовательными потребностями, социум, социальная адаптация.

Summary. The process of social integration of children with special educational requirements is a difficult socialization stage for them. Successful integration depends on how much active, positive, and rich in content is the interaction of all subjects of integration. Integration to the social medium is possible when there are changes of relation to handicapped children in society, and when there is providing equal possibilities of development and education to that type of children.

Keywords: social rehabilitation, social integration, children with special educational requirements, social medium, social adaptation.

Для понимания современного состояния интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум посредством социальной реабилитации наибольшее значение имеет философский и социально-педагогический аспект, предоставляющий возможность рассматривать явления интеграции инвалидов в социокультурном контексте.

Актуальность исследования данной проблематики с социально-педагогического и философского подходов связана также с тем, что проблема отклоняющегося развития в условиях экологических и социальных катаклизмов становится глобальной, общезначимой. В связи с этим социально-педагогическая

реабилитация приобретает важную социальную функцию, которая заключается в том, чтобы обеспечивать интеграцию таких детей в социум.

В процессе взаимодействия среда и субъект оказывают взаимное влияние друг на друга. Человек в процессе взаимодействия с социальной средой, с одной стороны, вносит в неё элемент своей личности, обогащая данную среду, и, с другой стороны, активно приспосабливаясь к ней, отбирает для себя более ценное и значимое. Приспособление предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением. Таким образом, приспособление – это процесс и результат становления индивида в качестве социального существа. В процессе взаимодействия с социальной средой происходит обособление человека, формируется потребность в собственных взглядах, привязанностях, независимом выборе, самостоятельном решении личных вопросов, а также способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоопределению, самоизменению, самореализации, самоутверждению, т.е. это процесс и результат становления человеческой индивидуализации. Зависимость личности от социальной среды трактовалась как связь деятельных, моральных, культурных качеств индивида и возможностей, границ данной социальной среды. Личность в этом плане представлялась в качестве «носителя» или представителя определённой совокупности социальных черт.

Современный процесс социокультурного включения и адаптации детей с особыми образовательными потребностями, по утверждению Н.М. Назаровой, Л.М. Шипицыной [3], принимает в качестве основополагающей идею независимого образа жизни. Она позволяет выявить социокультурное содержание жизнедеятельности различных категорий лиц с ограниченными возможностями и определить систему педагогических и социокультурных мер, направленных на преодоление существующих проблем социальной и культурной интеграции инвалидов. Исследователи совершенно верно подчеркивают, что интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии ограничения возможностей.

Концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, распространённая до середины XX в. как за рубежом, так и в нашей стране, сформировалась в конце XIX – нач. XX в. под влиянием философии ценности (В. Штерн, А. Мессер, Г. Риккерт) и на основе идеи о социальной полезности человека, согласно которой школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Согласно современной концепции социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями должен меняться не только человек с ограниченными возможностями, но и, прежде всего, общество, которое должно предоставлять равные возможности полноценного участия во всех сферах жизни и видах социальной активности для всех людей [4].

В XX в. в связи с увеличением количества людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности принципиальное мировоззренческое значение приобретают проблемы их образования и развития. Наибольшее внимание этим проблемам уделяется представителями трёх направлений: современной западной философии-экзистенциализма, психоанализа и постмодернизма.

В философии экзистенциализма (К. Ясперс, А. Камю, Ж.П. Сартр и др.) патологическим явлениям придается бытийный смысл, а избавление от этих явлений связывается с движением к подлинному существованию. Выдвинутые экзистенциалистами идеи оказали значительное влияние на развитие психотерапевтической практики.

Психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг и др.) возник на основе мировоззренческого обобщения данных психоаналитической практики лечения неврозов. Идея А.Адлера о развитии ребёнка с дефектом как о процессе, направленном на социальную адаптацию и компенсацию комплекса социальной неполноценности, получила своё развитие в педагогике.

В постмодернизме (М. Фуко, Ж. Делез и др.) делается акцент на отсутствие границ между нормальными и патологическими явлениями, между безумием и разумом. Постмодернистские идеи косвенно обосновывают тенденцию критики коррекционной деятельности.

На фоне этих философских взглядов в западноевропейской науке происходило теоретическое обоснование целенаправленной образовательной и воспитательной работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии, и исследование лёгких или пограничных форм отклонений в психическом развитии ребёнка.

Отдельные философские идеи по вопросу обучения аномальных детей были высказаны некоторыми известными отечественными учеными. По мысли Л.С. Выготского, объектом работы является не недостаток как таковой, а ребёнок, отягощённый недостатком [2]. Он отмечал, что оздоровление детей дополняется воспитанием, а воспитание растворяется в лечении психолого-педагогическими методами воздействия. Эти взгляды Л.С. Выготского лежат в основе современной теории коррекционной и реабилитационной педагогики.

Исследователи (Е.И. Казакова, М.А. Жданова, Л.М. Шипицына и др.) отмечают, что в России развиваются две формы интеграции: социальная и педагогическая (учебная). Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребёнка с особыми образовательными потребностями в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется. Важнейшим условием развития ребёнка выступает социальная среда – это то, что окружает его в социальной жизни и прежде всего люди, с которыми ребёнок находится во взаимодействии.

Интеграционные процессы начались в России лишь в 90е гг. XX в. Благодаря её вхождению в мировое информационное и образовательное пространство. В последние годы наблюдаются положительные тенденции отношения государства к инвалидам, отражаемые в законодательных актах. Образование детей-инвалидов, в соответствии с Конституцией Российской Федерации и законом «Об образовании», призвано обеспечить им равные возможности и доступ к образовательной системе, сделать более открытыми и цивилизованными нормы их взаимодействия со здоровым окружением, способствовать созданию условий для включения их в образовательную среду.

В последнее время в связи с демократизацией общества родителям предоставлено право выбора формы обучения и воспитания своих детей. Однако в отличие от опыта западных стран в нашей системе образования всё ещё сохраняется сепарационный принцип образования и воспитания детей-инвалидов. Специализированные детские учреждения не могут заменить другие социальные институты: семью, социальное окружение. В этих учреждениях, как известно, дети изолированы от здоровых сверстников, общаясь только в своей среде, они не получают необходимого опыта взаимодействия с другими людьми, живущими в обычных условиях, что обусловливает в дальнейшем существенные трудности социального плана.

Необходимы целенаправленная социально-педагогическая работа по формированию адекватного отношения к ребёнку-инвалиду со стороны социального окружения и подготовка самого ребёнка к выполнению социальных функций посредством взаимодействия семьи и социума, изменение социальной среды и общественных установок. Привлечение семьи, общественности, межведомственных, государственных структур к решению проблем детей-инвалидов становится возможным в связи с гуманизацией и демократизацией общества. Наш эмпирический опыт показывает, что социальное партнерство специалистов (педагогов, психологов, медиков и др.) и перечисленных выше социальных институтов способствует изменению отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны общества.

Основоположник интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями развития Л.С. Выготский отмечал, что задачей воспитания такого ребёнка является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка с учётом не только биологических, но и социальных факторов. При этом следует особо подчеркнуть, что Л.С. Выготский компенсацию понимал не в биологическом, а в социальном аспекте: по его мнению, педагоги в работе с детьми-инвалидами имеют дело не с биологическими факторами развития, а с их социальными последствиями. Он был убежден, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Идея интегрированного образования детей-инвалидов со здоровыми детьми, обоснованная Л.С. Выготским, в последние годы начинает всё активнее воплощаться в жизнь.

На современном этапе интеграция выражается в многообразных формах совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями дошкольного и школьного возраста и их здоровых

сверстников. Наиболее распространёнными моделями интегрированного обучения в России в настоящее время являются специальные классы в массовой школе и совместное обучение в общеобразовательном классе. Совместное обучение в одном классе более эффективно для детей с небольшими нарушениями развития при наличии хорошо налаженной деятельности службы сопровождения учащихся в школе. Идея создания сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, как это справедливо отмечает Л.М. Шипицына. По утверждению автора, в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом интеграции и благополучия.

В системе социальной реабилитации не последнюю роль играют созданные в последние годы центры сопровождения в системе образования, которые автономны по отношению к другим и связаны с последними только договорами о сотрудничестве. Эффективность экстернальной педагогической интеграции в этих центрах достигается при комплексном сопровождении ребёнка специалистами образовательных учреждений, с привлечением семьи и социума. Преимущество этих учреждений состоит в том, что ребёнок живет в семье и воспитывается в нормальных средовых условиях.

А.В. Батова отмечает, что «интеграция ребёнка-инвалида в социальную среду, особенно в школьном возрасте, без обеспечения необходимых условий не приносит положительного результата и связана с психологическим дискомфортом в силу несформированного общественного мнения и неготовности самого ребёнка» [1]. Необходимым социально-педагогическим условием интеграции в области обучения, воспитания, досуга, внеклассной и внешкольной деятельности детей-инвалидов и главной задачей процесса интеграции автор справедливо считает «подготовку среды, актуальной частью которой являются здоровые дети, не всегда обладающие умением сочувствовать и сопереживать»: успех социальной адаптации ребёнка с нарушениями в развитии возможен при адекватной социально-педагогической подготовке всех субъектов социальной среды к его интеграции.

Принятие интеграции социальным окружением, каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества. Это взращивание с раннего детства нового поколения, для которого интеграция станет частью мировоззрения.

Анализ научной литературы и опыт работы убеждают в том, что интеграция детей с нарушениями в развитии в социум посредством социально-педагогической реабилитации возможна при предоставлении им равных возможностей для обеспечения равных прав развития и образования, при создании социально-педагогических условий посредством участия социума и государственных структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батова, А.В. Социально-педагогические условия интерпретации детей-инвалидов в социальную среду: диссертация кандидата педагогических наук. – М., 2000.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

3. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. – СПб., 2000.

4. Элланский, Ю.Г. Концепция социальной независимости инвалидов // Социс. – 1995, №12. – С. 123–127.

Р.Х. Набиуллина, соискатель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки гуманистического подхода в инклюзивном образовании. Развитие инклюзивного образования и отражение в нормативной документации в России и за рубежом представлено в исторической ретроспективе. Для решения данной проблемы профессиональное сообщество выдвигает ряд задач. Поставленные задачи реализуются в нескольких на-

правлениях. Одно из направлений – применение современных средств и технологий. Внедрение интерактивных технологий предполагает использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения, которое помогает при налаживании контакта ребёнка с взрослым, детей между собой в группе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, гуманистический подход, интерактивные технологии, Case-studies, кейс-метод.

Annotation. In the article the problem of developing the humanistic approach in inclusive education. The development of inclusive education and reflected in the normative documentation in Russia and abroad are presented in historical retrospective. To solve this problem the professional community set a number of tasks. The tasks are implemented in several directions. One of the areas is the use of modern tools and technologies. The introduction of interactive technology involves the use of interactive equipment and specialized software, which helps in the establishment of contact with adults, children between themselves within the group.

Keywords: inclusive education, integration, humanistic approach, interactive technologies, Case-studies, case method.

Важнейшая задача современного общества – развитие инклюзивных процессов, которые обеспечивают социальное равенство, высококачественное образование и культуру **открытых** отношений.

Эта задача может быть решена посредством формирования инклюзивной политики, которая является основой развития инклюзивного образования, социальной инклюзии, инклюзивной культуры и инклюзивной практики [1].

Международное законодательство в области инклюзивного образования имеет более чем полувековую историю развития. Среди них можно назвать Всеобщую декларацию прав человека (1948 г.), Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Конвенцию ООН о правах ребёнка (1989 г.), Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.), Саламанкскую декларацию, которые закрепляют право каждого человека на доступное образование на всех его ступенях, вводят запрет на проявление любой дискриминации в области образования [8].

Одним из основных принципов, на которых основывается государственная политика России в области образования, является общедоступность образования. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Ст. 79 Закона регламентирует получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В документах Саламанкской, Джомтьенской и Женевской конференций ЮНЕСКО понятие «инклюзия» означает интеграцию как лиц с ОВЗ, так и лиц с «политическим, расовым, этническим, половым и языковым разнообразием».

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование – это, по сути, процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями.

В педагогике инклюзивное образование рассматривают как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех, в плане приспособления к различным нуждам каждого ребёнка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2]. В его основу положено убеждение об исключении любой дискриминации личности и равного отношения ко всем людям. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование, принадлежит Л.С. Выготскому, который в 30-е годы 20 века одним из первых обосновал необходимость такого подхода. Его мысли о связи между социальной активностью, социальном окружении и индивидуальным развитием человека заложили методологическую основу социально – образовательной интеграции детей с проблемами в развитии.

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

ется разработать гуманистический 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, а не только дети с особыми потребностями.

Инклюзия как гуманистическая форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключающей существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни образовательного учреждения. Методологическим основанием построения таких образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы [3].

Гуманными являются и концептуальные идеи инклюзивного *образования.* Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть гуманистической концепции инклюзии. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

В качестве *основных задач,* направленных на решение гуманистических вопросов содержания инклюзивного образования*,* можно выделить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение гуманистического содержания инклюзивного обучения;
- формирование государственных образовательных стандартов, образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения их (наряду с предметным) психолого-педагогическим, медико-социальным содержанием;
- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, создающих и работающих в гуманистических условиях инклюзивного обучения;
- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях надомного обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребёнка. Для детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах. Образование в специальном и интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами Консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных психолого-медицинскими и психолого-педагогического комиссиями [4].

Гуманистическим критерием качества образовательной среды является *способность обеспечить ребёнку личностное развитие и интеграцию в обществе*. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых *учитываются интересы всех категорий детей* (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребёнка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приёмы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Всё это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из гуманистических целей всей этой работы является усиление голоса ребёнка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Для реализации этих гуманистических положений необходимы *средства и технологии*, которые одновременно должны быть универсальными, потому что образование – для всех, и индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают современные *интерактивные технологии* обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование. Интерактивный («inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта [5].

Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т.е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;

- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;

- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности школьников;

- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;

- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика [6].

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает: при налаживании контакта ребёнка со взрослым, детей между собой в группе; при организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («casestudy» – «кейс-метод») с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка или группы детей, попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребёнка в доступном ему месте.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) или кейс-метода достаточно просты:

• акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от тради-

ционных методик – демократия в процессе получения знания, когда ученик по сути дела равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;

• в кейс-методе преодолевается «сухость», неэмоциональность изложения материала, т.к. хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль;

• метод case-study способствует развитию у школьников самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою.

Интерактивные технологии позволяют обучать каждого ребёнка по программе, которая соответствует именно его способностям и при этом достаточно сложна для него [5].

Итак, *инклюзивная педагогика,* которую мы называем *гуманной педагогикой,* предполагает не только создание социальных и психологически комфортных условий для всех категорий обучающихся, но и их увлеченность, активное включение в образовательные процессы и самостоятельное принятие решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметзянова, А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. 2014. – №2 (40).

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

3. Малофеев, Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №1. – С. 35–41.

4. Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

5. Нигматов, З.Г. Технологии интерактивного обучения в системе инклюзивного образования // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» (30.09.2013–02.11.2013 г.). – Казань: «Печать – Сервис XXI в», 2013. – С. 221–226.

6. Сапегин, К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – №3. – С. 40–59.

7. Richard C Woolfson, Emma Truswell. Do classroom assistants work? [Эффективность сопровождающих специалистов в классе]. [Electronic resource]: Educational Research, 47:1, 6375 URL: http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337569.

8. Sheryl Gilman. Including the Child With Special Needs: Learning From Reggio Emilia. [Включение ребёнка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «Reggio Emilia”]. [Electronic resource]: Theory Into Practice, 46:1, 23–31 URL: http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545.

Т.А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Аннотация. Существенным недостатком развития профессионализма в сфере воспитания стало отсутствие серьёзной системной подготовки педагогов к решению задач воспитательной работы. В статье представлен анализ основных проблем развития педагогического профессионализма с точки зрения его социально-воспитательного потенциала.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, профессиональная подготовка учителей, социальное воспитание, социализация.

Abstract. A significant drawback of professional development in the field of education was the absence of serious systemic training of teachers to meet the challenges of educational work. The article presents an analysis of the major development challenges pedagogical professionalism in terms of its social and educational potential.

Keywords: higher pedagogical education, training of teachers, social education, socialization.

Профессионализм современного педагога невозможен вне контекста его воспитательной составляющей. Это соответствует мощной педагогической (прежде всего – отечественной!) традиции, которой всегда была присуща обращённость к душевному строению, ценностному самоопределению и деятельностному самовыражению, где Педагог выступает как носитель ценностей, образцов, смыслов, способный реализовать эти установки. Это подкрепляется ожиданиями самой заинтересованной в совершенствовании педагогической практики части общества – родителей. Это же подтверждают изменения, происходящие в системе образования, которые, в целом, небезразличны для развития системы воспитания, которые могут быть рассмотрены под углом усиления "социально-воспитательного поворота" в собственно педагогическом пространстве. Это, прежде всего, оказалось связано с принятием ФГОС общего образования (2011), которые изменили выстраиваемую педагогами иерархию решаемых задач в терминах достижения личностных результатов, самоопределения в системе базовых национальных ценностей, вхождения в социальную культуру, формирования воспитательного пространства. В 2012 году была принята к реализации Национальная стратегия действий в интересах детей, которая имеет колоссальный социально-воспитательный потенциал. В числе её приоритетов – обеспечение комфортной, дружественной и безопасной среды для подрастающего поколения, защиты прав каждого ребёнка и равных возможностей для его всестороннего развития и самореализации. В дополнение к этому, в ушедшем году нам была представлена Концепция развития воспитательной компоненты в воспитательной организации, на очереди – разработка стратегии развития воспитания в современных условиях. Во всех этих документах речь идёт, по сути, о решении задач социализации человека педагогическими средствами, что является сутью социального воспитания, существующего наряду с семейным и религиозным (А.В. Мудрик).

К сожалению, существующая педагогическая реальность испытывает серьёзный дефицит актуальных теоретических и методических разработок решения насущных воспитательных задач в школьной жизнедеятельности; оказались утерянными многие наработанные в прошлые десятилетия профессиональные воспитательные компетенции (организация детского коллектива; методика эмоционального стимулирования достижений; формирование психологического климата, коллективного планирования; организация самоуправления и т.д.). Существенным недостатком развития профессионализма в сфере воспитания стало отсутствие серьёзной системной подготовки педагогов к решению задач воспитательной работы.

Реализация задач подготовки педагога как воспитателя усложняется также признанием несформированности представлений о месте воспитания в процессе высшего профессионального образования. Несмотря на внимание теории профессионального образования к различным аспектам профессионального воспитания, признание роли и значения личностного измерения высшего образования, в учебно-воспитательном процессе вуза зачастую отсутствует гуманитарный подход к операционализации "человекообразующей" миссии высшего образования [3]. Это выражается в доминировании количественных критериев оценки качества работы университетов (проведённые мероприятия и пр.), преобладающем "дидактизме" в формулировании целей и задач деятельности, остаточном принципе финансирования воспитательной сферы и т.д. Налицо фактический разрыв между планируемым уровнем развития студента в процессе профессиональной подготовки и достигнутыми качественными изменениями последнего.

Восстановление утраченных позиций, их дальнейшее развитие происходит в условиях, связанных с усилением социальности современного воспитания [2].

Во-первых, на это оказывает влияние общая ситуация развития современного общества, которую определяют в терминах изменчивости, "непрозрачности", нестабильности, неустойчивости, что чрезвычайно усиливает ситуацию неопределённости и "феномен риска" в жизни современного человека. В последнее время к этим характеристикам добавляются такие тренды как: сетевой принцип взаимодействия, информационная прозрачность, дополненная (альтернативная, игровая) реальность и т.п. Подобные атрибуты современной социальной жизни связаны не только с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека. И особое значение это имеет для растущих поколений, поскольку отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведёт к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

Во-вторых, определяющими для профессионального решения задач воспитания в изменяющемся обществе становится понимание тех изменений, которые произошли и происходят с растущим человеком в условиях этих изменений, о которых неоднократно и много говорят медики, психологи, физиологи [6]. Здесь и явления медикализации, изменения возрастных характеристик развития, усиливающаяся дифференциация детей по различным основаниям.

Одно из наиболее значимых проявлений статусов личности в ситуации неопределённости связано с проблемами формирования социальной идентичности личности. Формирование социокультурной идентичности в современной системе образования и воспитания связано с решением ряда проблем (М.В. Шакурова, Н.Л. Селиванова): отсутствие представлений об идентичности среди большинства практикующих педагогов; нереферентность школы для современного школьника в выборе ориентиров и образцов, что становится одним из оснований для развития диссоциального воспитания, реализуемого в контркультурных группах.

В ситуации нарастания морально-политической автономии в обществе, сопровождаемой снижением роли традиции, религии, авторитета как “социальных опор”, обостряется проблема личной и социальной ответственности человека за выбор и принятие решений. Способность к выбору и его осуществление очень тесно связаны с развитием рефлексивных возможностей, для которых необходима диалоговая модель взаимодействия учителя и ученика, учащихся между собой. Следовательно, необходимо уметь формировать такое диалоговое взаимодействие, создавать пространство и содержание диалога, владеть технологиями, приёмами.

С одной стороны взрослый мир приблизился к ребёнку (по формам проведения досуга, работы, отношений). С другой – происходит деформация подростково-юношеского самосознания, когда растущий человек внутренне не готов к занятию социально-значимой позиции и осознанию своего “Я” в системе многоплановых так желаемых им отношений взрослых. Общество также испытывает затруднения в готовности принять его в таком качестве. Впечатление внешне полной социальной самостоятельности (“внешней взрослости”) всё более сочетается с такими проявлениями как социальный инфантилизм и эгоизм. Всё это приводит к развитию стихийных субкультурных образований зачастую с асоциальной направленностью, к тому, что дети не включены в сферу деятельности общества, отстранены от происходящего (как позитивного, так и негативного) во взрослой жизни.

Невозможно не обозначить то, что сегодня принято называть “цифровым поколением детей” – детей цифровой эры, которым свойственны иные способы взаимодействия с миром, иные формы идентичности, иное восприятие референтной общности. Здесь складывается иная социальность как результат социализации в виртуальном пространстве, киберсоциализация, которая также предполагает коррекцию воспитательных усилий.

Воспитание, будучи частью социальной реальности, также пребывает в ситуации неопределённости. Более того, как отмечает А.В. Мудрик, в кардинально изменившихся условиях России конца XX – начала XXI вв. само воспитание “стало острой социальной проблемой, а также существенно изменилась номенклатура социальных проблем воспитания”. В ситуации неопределённости находится и система воспитательных институтов, которая с большими затруднениями реагирует на исторический и социальный кризис Детства.

Полисубъектность социализации приводит к полисубъектности воспитания, которое выражается, во-первых, в утрате школой институциального лидерства в сфере воспитания; во-вторых, происходит активизация религиозных организаций и иных общественных групп в воспитании. И это создаёт основу для развития социального, наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным воспитанием, которые существенно различаются по целям, содержанию, средствам и формам.

Важным трендом становится то, что на смену семье и школе – основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах – приходят новые, такие как: информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, сетевые сообщества, которые начинают играть всё большую роль в развитии инфраструктуры воспитания. Социальная сеть динамична, анонимна, виртуальна, аморфна, безответственна, но при этом выполняет большое число замещающих функций: досуга, образо-

вания, общения, поддержки, релаксации и даже определённых форм социальной активности. Складывается явление, которое в литературе определяется как «сетевая социализация».

К сожалению, дальше сетований на тему того, какие негативные следствия имеет включённость детей в дополненное пространство (к числу которых самой серьёзной с точки зрения воспитания имеет искажение системы ценностей), дело зачастую не идёт. Проигнорированные воспитательным сообществом, оставленные в свободном плавании, информационно-коммуникационные среды и глобальные сети чаще (пока) становятся агентом десоциализации подростка. Но если признаётся существование этой реальности, то необходимо видеть не только возможные риски, но перспективные тренды, которые востребованы уже в жизни этого поколения. Именно информационно-коммуникативные технологии могут стать ресурсом развития так называемых трансверсальных компетенций, включающих в себя наряду с цифровой компетенцией – предприимчивость, инициативность и культурное взаимопонимание – социальную компетенцию, соотносящуюся с личностным и коллективным благополучием.

Конечно, названы не все изменения, происходящие и с современным ребёнком и с окружающим миром, но даже этого достаточно, чтобы говорить о существенных изменениях, произошедших с объектом и субъектом воспитания. Но ответить на вопрос, какой профессионал нужен сфере социального воспитания и на основе чего он должен быть сформирован значительно сложнее [1]. Развитие воспитательного потенциала педагога должно идти по пути накопления его воспитательной компетентности. Ясно, что, прежде всего, развитие профессионализма должно быть связано с «работой» над ценностной картиной мира педагога, в которой самыми значимыми становятся ценностная ориентация на понимание и личностное знание, диалог.

И здесь необходимы изменения в традиционной сфере подготовки педагогов как воспитателей. На первое место должна выходить задача изменения в содержании и организации педагогической практики. Важным ресурсом становится повышение квалификации и переподготовки педагогов в сфере воспитания. Важно чтобы эта деятельность была направлена не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на выращивание их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами.

Для эффективности повышения квалификации необходимо осуществление процесса взаимодействия с различными профессиональными сообществами, которое включает педагога в различные виды социальной практики; включение педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений [4], участие в различных профессиональных проектах, которые позволяют оценить собственный уровень, обмениваться опытом, тем самым способствуя позитивному имиджу воспитания и воспитателя в современной жизни, в современном образовании, в современном профессионализме.

Существенным для реализации учителем воспитательных функций является наличие у него чувства единения со школьным коллективом, восприятие школы как родного дома, способность создавать пространство совместной жизнедеятельности в коллективе.

Важным инструментом для развития профессионализма в сфере социального воспитания должна стать разработка критериальной системы по оценке качества достижения воспитательных результатов. Нельзя не согласиться с аргументацией А.М. Сидоркина по поводу перспектив воспитания на пути модернизации, которая неизбежно сопровождается процессами стандартизации [5]. Мы видим, как развиваются стандарты обучения, стандартизированные тесты, системы качества и т.д. Для того, чтобы сделать воспитание частью реформистской повестки дня, нужна, прежде всего, «экономическая теория воспитания», которая невозможна без стандартизированных процедур, что позволит напрямую выйти на экономическую обоснованность ресурсов и затрат на воспитание.

Таким образом, многозначность и неисчерпаемость социальной и педагогической реальности, в которой осуществляется современное воспитание, с неотвратимостью сказывается на процессах развития воспитательной составляющей профессионализма педагога, что приводит к затруднениям целеполагания воспитания, определении ценностно-смысловых координат его содержания, и соответственно – проблематичности единства различных субъектов воспитания и создаваемого этими субъектами широкого воспитательного пространства с различными полюсами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко, Е.В. Подготовка будущего учителя к работе с аддиктивными детьми // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №8. – С. 75–80.
2. Ромм, Т.А. Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – №2. – С. 11–15.
3. Ромм, Т.А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 89–93.
4. Ряписова, А.Г., Чепель, Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 226–232.
5. Сидоркин, А.М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 16–20.
6. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 47–56.

Т.М. Сорочан, доктор педагогических наук, профессор,
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
г. Луганск, Украина

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Резюме. В статье обоснована преемственность подготовки и повышения квалификации педагогов в системе непрерывного университетского образования на основе компетентностного подхода. Охарактеризованы компетентности, которые развиваются в системе повышения квалификации, рассматриваются виды курсов повышения квалификации, обеспечивающие удовлетворение профессиональных образовательных потребностей педагогов.

Ключевые слова: непрерывное университетское педагогическое образование, повышение квалификации педагогов, компетентностный подход, компетентности, профессиональное развитие педагогов, профессионализм.

Summary. The continuity of training and raising the qualifications of teachers in the system of continuous University education on the competence-based approach is substantiated in the article. The competences which can be developed in the system of qualification improvement are characterized, the types of courses of qualification improvement which provide the satisfaction of teachers' professional needs are considered.

Keywords: continuous pedagogical University education, qualification improvement of teachers, competence-based approach, competences, professional development of teachers, proficiency.

Одной из гуманных тенденций развития современного общества является признание права человека, не зависимо от уровня его физического и интеллектуального развития, получить доступное и качественное образование. Ребёнок в контексте инклюзивного образования может быть самим собой, не стесняться физиологических, психических, интеллектуальных, творческих особенностей проявления своей индивидуальности и не ощущать в этой связи ограничений в обучении и воспитании. Эта идея, вне всякого сомнения, консолидирует педагогов многих стран, делает актуальными поиски технологий, способных реализовать данные концептуальные подходы в практике образования.

Одним из ведущих факторов, от которых зависит воплощение инклюзивного образования в практику, является соответствующая компетентность педагогов. В данной статье мы рассмотрим вопросы, связанные с подготовкой педагогов к реализации инклюзивного образования в системе повышения квалификации.

Отметим известный факт: после 5 лет обучения и овладения профессией в высшем учебном заведении педагоги работают в течение 40–50 лет. За такой промежуток времени кардинально меняется общество, технологии, а иногда сменяются эпохи. Так, подавляющее большинство работающих учителей в силу объективных причин не получили необходимой подготовки в сфере инклюзивного образования.

Для того, чтобы инклюзивное образование было понято, принято и технологически освоено педагогами, в системе повышения квалификации у них должны быть сформированы соответствующие компетентности.

Принятие компетентностного подхода как методологии современного образования обусловлено противоречием между необходимостью обеспечить качество образования и невозможностью решить эту проблему традиционным путем за счёт увеличения объема учебной информации. Система образования при таком подходе анализируется с учётом реальной готовности человека применить знания в разных сферах жизнедеятельности, в том числе – образовательной и профессиональной. Это чётко проявляется именно с точки зрения актуальности инклюзивного образования.

Процесс профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации рассматривается как непрерывный и последовательный, создающий предпосылки для удовлетворения как образовательных потребностей личности, так и социального заказа на качественную подготовку компетентного специалиста.

Известно, что сейчас высшее образование ориентировано на классическую университетскую модель, на формирование фундаментальных ключевых и профессиональных компетентностей, образующих основу обучения и профессионального развития личности на протяжении жизни. Подготовку будущего учителя в системе университетского образования мы рассматриваем как период его профессионального становления, профессионализации. Для университетского образования приоритетными являются общекультурная, социокультурная, гражданская, коммуникативная, информационная и другие компетентности, обеспечивающие его фундаментальность. В системе высшего образования формируется также совокупность профессиональных и специальных компетентностей. Однако профессиональная деятельность после окончания университета предопределяет необходимость ориентации последипломного образования, повышения квалификации на практические задачи, среди которых находится и готовность к реализации инклюзивного образования.

Во время уже непосредственно работы в школе профессиональное развитие учителей, понимаемое нами как рост количественных и качественных показателей уже сформированных компетентностей, а также овладение новыми компетентностями, востребованными образовательной практикой, обеспечивает система последипломного образования и повышения квалификации.

В этом контексте нами разработана и апробирована структурно-функциональная модель системы профессионального развития педагогов в последипломном образовании. Она основана на идее преемственности между подготовкой специалистов в системе высшего и последипломного образования, а в самой системе последипломного образования – между курсами повышения квалификации и другими формами профессионального развития в межкурсовой период, подчиненными общей цели, объединенными содержательно и структурно в андрагогический цикл.

По результатам исследования сделаны выводы, которые могут быть положены в основу подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования.

Принципами подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования мы считаем целостность, системность, практическую направленность, свободный выбор содержания и форм профессионального развития педагогическими работниками на основе вариативности и дифференциации, оптимальность, результативность.

Андрагогический цикл – смысловое и структурное сочетание курсов повышения квалификации и межкурсового периода, которое обеспечивает развитие у учителей определённой компетентности, востребованной образовательной практикой, в данном случае – готовности к реализации инклюзивного образования.

Профессиональное развитие – процесс овладения педагогами новыми знаниями, умениями, методиками, технологиями в сфере профессиональной деятельности, в том числе – инклюзивного образования, на основе культурных, гуманистических и демократических ценностей, приобретения новых компетентностей, что характеризуется позитивной динамикой показателей профессионализма личности и деятельности.

Профессионализм – совокупность компетентностей, формирующихся в системе университетского образования, развивающихся в системе последипломного педагогического образования на основе культурных, гуманистических и демократических ценностей и позволяющих субъекту (педагогу) осуществлять профессиональную деятельность в современных социально-экономических условиях, применять их с целью повышения качества образования и фасилитации личностного развития учеников.

Мы считаем, что **профессионализм является интегрированным образованием, сочетанием компетентностей.** Среди них выделяются базовые, ключевые компетентности, основы которых закладываются ещё во время обучения в школе. В системе высшего образования они развиваются, усложняются и создают предпосылки для формирования и развития профессиональных и специальных компетентностей. Совокупность профессиональных компетентностей является основой овладения профессией педагога в целом, а профессиональные компетентности – основой готовности к преподаванию предмета, деятельности классного руководителя, реализации инклюзивного образования и других задач педагогической деятельности.

Педагогическая профессия, как и любая другая, предполагает наличие определённого поля полномочий человека. Именно в нем учитель компетентен действовать, то есть существуют пределы его ***компетенции как объема полномочий.*** Для того чтобы быть реализованными в деятельности, полномочия (в этом смысле – компетенции) должны быть обеспечены сформированными у учителя **компетентностями, то есть, возможностью, подготовленностью к осуществлению определённых направлений профессиональной деятельности.** Это один из аргументов, подтверждающих взаимосвязь понятий «компетентности» и «профессионализм». Очевидно, что чем более развиты компетентности, тем профессиональная деятельность выполняется на более высоком уровне, что является одним из фундаментальных признаков профессионализма.

Последипломное образование с позиций компетентностного подхода рассматривается нами как более специализированное и дифференцированное по сравнению с высшим образованием. Аргументируем это тем, что в университете будущие учителя получают фундаментальное образование, которое потом становится основой непрерывного обучения на протяжении жизни, профессионального развития с учётом типа учебного заведения, где работает учитель, особенностей учебных планов и программ для разных учебных заведений, в том числе, рассчитанных на реализацию инклюзивного образования.

Для того, чтобы выделить компетентности, которые должны развиваться в последипломном образовании, следует определить компетенцию профессиональной педагогической деятельности учителя, ведь чтобы действовать компетентно, нужно иметь соответствующую сформированную компетентность. Известно, что компетенция учителя включает много аспектов, потому и описано в научных трудах большое количество компетентностей. Компетенции изменяются в соответствии с новыми приоритетами образования, следовательно, изменяются характеристики профессионализма специалиста. Так, современные педагоги получили новые полномочия в сфере своей профессии, связанные с реализацией инклюзивного образования, значит, в системе повышения квалификации они должны пробрести компетентности, которые обеспечивают готовность к нему.

Мы придерживаемся мнения, что слишком разветвленная система компетентностей, выделение слишком «узких» компетентностей может быть оправдано для сугубо научных исследований этого феномена. Однако для практики последипломного образования, для обеспечения целенаправленного развития компетентностей следует подать их обобщенную структуру и характеристику.

Учитывая, что для системы высшего образования компетентности будущего учителя достаточно обоснованы, наше экспериментальное исследование позволило сфокусировать внимание на следующей совокупности компетентностей, подлежащих развитию в системе последипломного педагогического образования.

компетентности	ценности	знания	умения
методологическая	личность ребёнка, научные знания относительно его физиологии, психологии, развития, обучения и воспитания	философия современного образования; сущность теоретических понятий в области педагогики и смежных отраслей гуманитарных наук; государственные документы относительно образования; образовательные концепции, программы	обосновывать выбор содержания и методов педагогической деятельности, вести научно-педагогическое исследование
правовая	гражданское общество, права и свободы человека; чувство собственного достоинства; права ребёнка; личность, способная противостоять негативным влияниям окружающей среды; правовая защита ребёнка, учителя, всех участников, учебно-воспитательного процесса	нормативно правовые акты в области ювенальной юстиции и образования	формировать у учеников правовое сознание, гражданскую позицию, общественную активность
коммуникативная	общение как профессиональная деятельность	социальная педагогика; культура речи	вести диалог, учить этому учеников; достигать педагогического результата во взаимодействии и общении
профессионально-педагогическая	деятельность по обучению и воспитанию молодёжи; качество образования	педагогика как отрасль научного знания, педагогическая этика	осуществлять педагогическую деятельность как профессиональную, обеспечивать современное качество образования
психолого-фасилитативная	физическое, психическое и нравственное здоровье ребёнка; творческое развитие личности; индивидуальность ребёнка	общая, педагогическая, возрастная, социальная психология, психология творчества	создавать условия для творческого развития личности; обеспечивать индивидуализацию учебно-воспитательного процесса
дидактическая	знания, обучение на протяжении всей жизни	общая теория познания; закономерности дидактики; технологии формирования общеучебных компетентностей у учеников	формировать умение учиться; организовывать познавательную деятельность учеников на основе закономерностей дидактики; измерять и анализировать учебные достижения учеников; мотивировать познавательную активность; развивать познавательные интересы

воспитательная	социализированная, физически здоровая личность, способная к самореализации и творчеству в разных областях жизни, к нравственному поступку; воспитательный идеал	концепции и программы воспитания; технологии, методики, методы воспитания и социализации; методики диагностики воспитанности учеников, определение результатов воспитания; методы коррекции негативного поведения и личностных качеств	организовывать разные виды деятельности учеников с воспитательной целью; обеспечивать согласованное действие разных факторов социализации и воспитания учеников; привлекать учеников к общественно полезной и личностно развивающей деятельности; мотивировать к моральному поступку; устанавливать результаты воспитания; диагностировать и корректировать негативные проявления личности ребёнка; формировать готовность к самовоспитанию
информационная	жизнь человека в информационном обществе	закономерности работы с информацией	использовать информационные технологии в учебно-воспитательном процессе
предметно-научная	научная картина мира; научность содержания образования; интерес к определённой области знаний; эрудиция учеников	содержание предмета как отрасли науки и смежных наук	использовать содержание предмета для развития личности ученика, реализовывать воспитательный потенциал содержания образования; обучать учеников основам научных исследований
методическая	рациональное, педагогически целесообразное научное познание мира	закономерности, технологии, методики, методы преподавания и обучения конкретного предмета; частичные методики	подбирать технологии, методики, методы обучения; обеспечивать профилирование, дифференциацию, индивидуализацию учебно-воспитательного процесса; осуществлять оценивание учебных достижений учеников; формировать у учеников навыки самообразования; использовать лучший педагогический опыт; обобщать собственный педагогический опыт

Несомненно, каждая из представленных компетентностей может и должна быть рассмотрена с позиций реализации инклюзивного образования. Названные компетентности, выделенные в их структуре ценности, знания и умения, положены нами в основу образовательных программ повышения квалификации педагогов для реализации инклюзивного образования. Развитие профессиональных и специальных компетентностей в системе повышения квалификации происходит по определённой технологии, которая предусматривает такие основные этапы:

- входное диагностирование уровня развития компетентности в реализации инклюзивного образования;
- обучение (на курсах повышения квалификации, или с использованием кратковременных форм обучения – семинаров, тренингов, мастер-классов и других);
- участие в роботе методических объединений;
- самообразование;
- итоговое диагностирование уровня готовности к реализации инклюзивного образования, рефлексия.

Разработанная модель результативна при соблюдении следующих важных условий. Первое. Профессиональное развитие учителей в системе последипломного образования должно обеспечиваться преемственностью курсов повышения квалификации и межкурсового периода, то есть, быть непрерывным. Второе. Необходимо взаимодействие всех субъектов последипломного педагогического образования: университета, областного института последипломного педагогического образования, методических кабинетов и методических объединений. Для обеспечения этих условий в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко создан Университетский образовательный округ. Одним из важнейших направлений его деятельности является подготовка педагогов в системе повышения квалификации к реализации инклюзивного образования.

Инновационным направлением обеспечения профессионального развития учителей являются ***проекты профессионального развития.*** Проекты профессионального развития педагогов – это специально созданная развивающая профессиональная среда, направленная на обеспечение непрерывного образования в межкурсовой период. В проекте профессионального развития готовятся и сертифицируются специалисты для проведения тренингов, консультанты, тьюторы, которые потом в методических объединениях непосредственно взаимодействуют с педагогами в процессе формирования необходимых для реализации инклюзивного образования компетентностей. В такой системе постоянно действует важный канал влияния университета на развитие профессионализма педагогов.

Таким образом, продвижение к обществу знаний, глобализация современного мира предопределяют новые требования к профессионализму педагогов, усиливая необходимость овладения компетентностями, связанными с осуществлением профессиональной педагогической деятельности на гуманных, демократических принципах, реализацией инклюзивного образования, стремительным распространением информационных технологий. Практика инклюзивного образования также выдвигает к профессионализму педагогов ряд требований, которые конкретизируются в развитии компетентностей. В свою очередь высокий уровень развития профессионализма педагогических кадров является основой обеспечения современного уровня качества образования, востребованного обществом и государством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вища педагогічна освіта України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Луганська область / авт. кол. : В.С. Курило, Є.М. Хриков, Л.Ц. Ваховський та ін.; за заг. ред. В.С. Курила. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 219 с.

2. Глузман, О. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості // Педагогіка та психологія. – 2009. – №2. – С. 51–61.

3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Симанюк. – М., 2005.

4. Луговий, В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка та психологія. – 2009. – №2. – С. 13–26.

5. Олійник, В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях та відповідях: наук.-метод. посіб. / В.В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. Освіти. – К.: «А.С.К.», 2013. – 312 с.

6. Сорочан, Т. Професіоналізм педагога в контексті післядипломної освіти. – Методист. – 2012. – №5. – С. 57–61.

7. Сорочан, Т.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) // А.О. Данильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна. – Луганськ: СПД Рєзніков В.С., 2013. – 524 с.

Е.В. Шатаева, д.т.н., профессор,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ публикаций по инклюзивному образованию убедительно демонстрирует, что обсуждая проблемы инклюзивного образования мы, чаще всего, подразумеваем школьное, начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Однако статья 24 Конвенции о правах инвалидов, посвящённая образованию, прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства обеспечить реализацию этого права через ***«инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».***

Проблемы и технологии инклюзивного образования в рамках дополнительных образовательных программ практически не обсуждаются профессиональным педагогическим сообществом. Признавая, что для успешного осуществления инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс и реализации социального подхода, требуются изменения самой системы образования, педагогическая наука до настоящего времени не сформулировала перечень основных профессиональных компетенций педагогических кадров, необходимых для реализации инклюзивного образования с учётом не только разных нозологических групп, но и разных возрастов.

Вне зависимости от региональных различий, процент детей-инвалидов в общем составе российских граждан с инвалидностью не превышает 5%, инвалидов трудоспособного возраста – 20%. При этом следует учитывать, что качественное переобучение и повышении квалификации для людей с инвалидностью является одним из условий их конкурентоспособности на современном рынке труда, значение же приобретения новых знаний для повышения качества жизни пожилых людей трудно переоценить.

Из всего вышесказанного следует только один вывод, современного преподавателя, работающего в системе инклюзивного образования, следует рассматривать исключительно как педагога-предметника, владеющего стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучаемого, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Для освоения таких стратегий педагогу необходимы определённые профессиональные компетенции в диагностике и коррекции нарушений психофизического состояния обучаемых, организации их совместной и индивидуальной деятельности в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями. Результативное инклюзивное образование, обеспечивающее полноценную интеграцию обучаемого в социум, невозможно без использования проектных методов и умений работать в условиях мультидисциплинарных команд. Последнее предполагает наличие у педагога определённых компетенций, позволяющих грамотно использовать терминологию, понятную коллегам по мультидисциплинарной команде.

Инклюзивное образование является для человека с особыми потребностями основой для реализации всех этапов и видов реабилитации (медицинской, психологической, профессиональной, социальной). С позиций достижения полноценной интеграции человека с особыми потребностями в социум, целесообразно обратить внимание на то, что инклюзивное образование, реабилитацию и здоровьесбережение объединяет общая цель – предоставление каждому отдельному человеку возможности принимать активное участие в жизни общества и развивать свой потенциал (физический, психо-эмоциональный, интеллектуальный, личностный, социальный и духовный) вне зависимости от возраста и физического состояния. Эти три понятия неразрывно связаны между собой. Реабилитация не может быть пассивной и без обучения самого реабилитируемого основным принципам здоровьесбережения имеет краткосрочный эффект и, как правило, не позволяет достичь своей основной цели – восстановление здоровья, трудоспо-

собности и автономности реабилитируемого. Инклюзивное образование – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, с одной стороны, является частью системы комплексной реабилитации человека с ограниченными возможностями здоровья, с другой стороны, немыслимо без использования здоровьесберегающих технологий (компенсирующих повышенную утомляемость обучаемого с ограниченными возможностями здоровья). Здоровьесбережение, основной тренд современного общества (Прогноз Питера Друкера), – это сущностная динамическая характеристика процесса жизнедеятельности человека, характеризующаяся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности и устанавливающей в социуме приоритеты личности.

Таким образом, кроме общей цели, реабилитацию, инклюзивное образование и здоровьесбережение объединяет необходимость использования эффективных образовательных технологий, так как обучение является неотъемлемой частью этих процессов.

Современным, востребованным и конкурентоспособным, технологиям реабилитации, инклюзивного образования и здоровьесбережения должна соответствовать и применяемая ими педагогическая технология, использующая самые передовые информационно-коммуникационных системы. Как показывает практика, активное использование последних не всегда обеспечено кадрами, понимающими особенности функционирования биотехнических систем образовательного назначения. В арсенале современного педагога уже не просто технические средства обучения, в которых обучаемый мог и не принимать роль оператора, напротив, сам обучаемый становится в этой технологии соавтором педагога. К сожалению, вопросам особенностей функционирования биотехнических систем образовательного назначения при подготовке педагогических кадров для реализации инклюзивного образования российская педагогическая наука внимания практически не уделяет. Правильное понимание базовых принципов функционирования биотехнических систем образовательного назначения позволило бы многим педагогам избежать негативных последствий тесного взаимодействия обучаемого с технической системой.

Проанализировав европейские проекты последнего десятилетия в области развития инклюзивного образования, можно сделать вывод о том, что готовых рецептов чему и как необходимо обучать специалистов для работы в системе инклюзивного образования, не существует. Пока многое определяется финансовыми и технологическими возможностями стран и регионов (именно эти показатели определяют сегодня успешность дистанционных технологий). Но уже сейчас просматривается тенденция к тому, что необходимые для таких специалистов компетенции будут определяться не столько уровнем социально-экономического развития стран, традициями и менталитетом, но тем, на какие возрастные категории обучаемых будет ориентировано такое образование. И чем больше возрастов и групп обучаемых будет охвачено системой инклюзивного образования, тем больше выиграет и общество и каждый человек в отдельности. Однако такой вариант развития инклюзивного образования потребует от педагогической науки самого тесного взаимодействия с коллегами из мультидисциплинарных команд уже на этапе определения базовых компетенций педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования.

И.А. Юдина, к.п.н.;
Н.Э. Куликовская,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск

О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ «САЙДЫ»

Аннотация. В статье обоснована необходимость открытия Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы» при кафедре специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета с целью практико-ориентированного обучения студентов – будущих дефектологов. Описан первый опыт работы со студентами на базе Центра.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-педагогическая помощь, подготовка дефектологов, практико-ориентированное обучение.

Summary: the necessity of opening the “Saydyy” Center of psycho-pedagogical help to children with special needs at the Department of Special (defectological) education of the North-Eastern Federal University for the purpose of practice-oriented training of future speech pathologists is proved in article. The first experience of working with students at the Center is described.

Keywords: children with special needs, psycho-pedagogical help, training of speech pathologists, practice-oriented learning.

В условиях реализации инклюзивного образования актуализируется потребность в подготовке дефектологических кадров, способных оказывать эффективную психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ в условиях образовательных организаций.

Подготовка бакалавров и специалистов дефектологического профиля предусматривает организацию практико-ориентированного обучения с целью формирования профессиональных компетенций, определяющихся как способность применять в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, использовать обобщенные способы выполнения действий с целью достижения необходимого результата [1].

Качество подготовки к профессионально-педагогической деятельности будущих дефектологов определяется способностью выпускника к быстрой адаптации в любых профессиональных условиях, владением профессиональными умениями и навыками, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач в коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Среди факторов, формирующих закономерные тенденции развития отечественной системы высшего дефектологического образования, Н.М. Назарова выделяет регионализацию системы образования, диверсификацию форм и способов современной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями [2].

В Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова с 2002 г. ведётся подготовка учителей-логопедов, с 2003 г. – учителей-олигофренопедагогов. Переход на уровневую систему высшего профессионального образования с 2011 г., многовариантность инклюзивного образования, обусловленная региональными и социокультурными особенностями страны, актуализировали поиск более эффективных форм организации образовательного процесса в вузе.

Практико-ориентированная профессиональная подготовка требует построения образовательного процесса в вузе таким образом, чтобы студент имел возможность проверять, пополнять и использовать знания, полученные в ходе теоретического обучения. Для достижения этой цели при изучении дисциплин вариативной части профессионального цикла предусмотрено проведение ряда практических и лабораторных занятий на базе образовательных учреждений г. Якутска и Республики Саха (Якутия): МБДОУ №1 «Звездочка», МБДОУ №79 «Лучик», СОШ №5, СКОШ V вида, СКОШ VIII вида №2, СКОШ VIII вида №4, СКОШИ VIII вида №28 и др.

Специфика системы коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ в Республике Саха (Якутия) заключается в том, что практически отсутствует дошкольное звено. Не все категории детей дошкольного возраста имеют возможность получать психолого-педагогическую помощь, в первую очередь дошкольники с нарушениями интеллектуального развития, задержкой психического развития. Несформированность дошкольного звена затрудняет организацию ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и реализацию инклюзивного образования. Недостаточное количество базовых дошкольных учреждений для организации и проведения практики затрудняет качественную подготовку студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профилям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», специальности «Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью логопедия».

С целью создания научно-практической базы для формирования профессиональных компетенций у студентов при кафедре специального (дефектологического) образования педагогического института

Северо-Восточного федерального университета начал работу Центр психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы».

Основные задачи Центра заключаются в следующем:

• научно-методическое сопровождение процесса формирования профессиональных компетенций у студентов;

• оказание психолого-педагогической помощи детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речевого, интеллектуального развития и консультирование родителей по вопросам организации обучения и семейного воспитания;

• повышение квалификации педагогов, работающих в сфере оказания коррекционной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, в том числе с целью создания инклюзивной образовательной среды.

В плане практико-ориентированной подготовки будущих дефектологов основными направлениями деятельности Центра являются:

• проведение на базе Центра практических и лабораторных занятий для студентов;

• организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов.

В настоящее время на базе Центра организованы лабораторные занятия по дисциплине «Логопедия», разделу «Алалия», на которых у студентов формируются знания, умения и навыки определения и анализа структуры речевого дефекта при алалии, способность осуществлять коррекционно-логопедическую деятельность. Студенты наблюдают за процессом обследования преподавателем речевого развития ребёнка, составляют протоколы обследования, формулируют диагностические и прогностические выводы, осуществляют перспективное и текущее планирование логопедических занятий с ребёнком, разрабатывают программу коррекционной работы, производят отбор коррекционных методик, наблюдают и проводят логопедические занятия с ребёнком, учатся их анализировать.

Для организации лабораторных занятий по дисциплине по выбору «Раннее обучение детей чтению» приглашены две группы детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, на которых студенты наблюдают и анализируют занятия по обучению чтению по методике Н.А. Зайцева, проводимые преподавателем, планируют и проводят их самостоятельно. В ходе работы студенты учатся применять технологию обучения чтению дошкольников, создавать соответствующие условия при обучении чтению детей, анализировать собственную деятельность и однокурсников с целью её совершенствования.

Положительным моментом является то, что студенты имеют возможность видеть своих преподавателей в практической работе с детьми, что благоприятным образом сказывается на качестве образовательного процесса в целом.

На базе Центра планируется организация учебно-исследовательской деятельности студентов при написании курсовых, выпускных квалификационных (дипломных) работ и научно-исследовательской деятельности, проводимой в рамках работы студенческого научного кружка, в процессе которых студенты смогут не только использовать научные знания, но и в определённой степени производить их. Это будет способствовать формированию знаний о методологических нормах и правилах научного познания, умений их применять в процессе решения педагогических задач, что является основой методологической культуры будущих дефектологов.

Таким образом, практико-ориентированное обучение студентов на базе Центра «Сайдыы» позволяет отрабатывать решение следующих профессиональных задач:

• психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей детей с ОВЗ;

• построение индивидуальной программы развития и коррекционной работы;

• выбор и обоснование образовательной программы, учебно-методического обеспечения;

• планирование коррекционно-развивающей работы с учётом специфики образовательной программы и структуры нарушения;

• коррекция нарушений в развитии у детей с ОВЗ;

• оказание консультативной помощи членам семей лиц с ОВЗ по вопросам семейного воспитания;

• сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности.

Предложенная организация учебных занятий позволяет будущим дефектологам приобретать практический опыт. Возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, является их логичным завершением, позволяет формировать у студентов компетенции для успешной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

2. Назарова, Н.М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec11/spec11_1.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Егоров П.Р. СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 3
Чистякова С.Н. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ 8
Бенуа Эрве. КАКИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ МОГУТ ПОМЕШАТЬ ОПЕРАТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ? 13

Секция 1
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артемьева Т.В., Галимарданова Ф.М. ПОНИМАНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 21
Дмитриева И.А., Самойленко О.А. ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 24
Егоров П.Р., Андросова Л.Д., Жиркова О.С. НЕТРАДИЦИОННОЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 29
Егоров П.Р., Балаева О.И., Нам Э.Б. СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 35
Егоров П.Р., Круликовская Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИФЛОПЕДАГОГОМ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР 37
Егоров П.Р., Нигматуллина Н.Г. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 43
Егоров П.Р., Потапова Г.Г. РОЛЬ ЯКУТСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 46
Егоров П.Р., Тарасова Н.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВСЕХ УЧАСТНИКОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 50
Егоров П.Р., Ткачук Т.П. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 54
Егоров П.Р., Федотова А.И. ДИП «СОНОР» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 58
Егоров П.Р., Шапошникова О.Б. РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 62
Корнилова Е.Н. ЛЕКОТЕКА КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ 64
Старостина Л.Д. ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА: ОТ ЛИЧНОСТИ К ОБЩЕСТВУ 67
Хвойнова В.В. ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА) 69

Секция 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андросова М.И. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ 74
Андросова Ю.В. «УРОКИ ДОБРОТЫ» КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 78
Аргунова Т.П. КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ 80
Барко В.В. НАУЧНЫЕ ИДЕИ И.С. МОРГУЛИСА О РОЛИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛ ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ 88
Барко В.В. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ В УКРАИНЕ 92
Быстрова Ю.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ 95
Боргояков С.А. ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА 101
Гараева С.Р. РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 106

Дмитриева И.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ АССИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ... 109
Дьяков Д.Г. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ДЦП В ПЕРИОД ПОДРОСТНИЧЕСТВА ... 113
Егорова Л.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ОЛОНХО В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ... 119
Егорова Р.С., Максимова Л.Я., Абрамова Н.А. КОРРЕКЦИОННАЯ ШКОЛА КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЛУСЕ ... 122
Захламина С.И. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ... 124
Ляшенко А.А. ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НЕДОСТАТКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ... 128
Ляшенко А.Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ-ОЛИГОФРЕНОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕЁ ПРОДУКТИВНОСТИ ... 131
Павлова Е.П. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 133
Растатурина А.В. ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ... 136
Рыбина И.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБОРУДОВАНИЯ ... 138
Комиссаров М.Р. РАЗВИТИЕ «АЛЬТЕРНАТИВНОГО» ЗРЕНИЯ У НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЕЙ КАК СПОСОБ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ... 139
Спиридонова Л.П. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ... 142
Тимофеев П.В., Романов Р.Р., Лебедев В.А., Аммосова Л.И. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ... 147
Цивильская Е.А. ТРУДНОСТИ НА ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН ... 149

Секция 3
МЕТОДЫ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аммосова Л.И. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА ... 154
Жегусова И.А., Лебедев В.А., Аммосова Л.И. ТЬЮТОРИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ВУЗА ... 157
Ильин А.И., Аммосова Л.И. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ... 160
Т.В. Коттл. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЁННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ ... 163
Крылова А.Г., Лебедев В.А., Аммосова Л.И. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА ... 164
Лебедев В.А., Аммосова Л.И. СОЗДАНИЕ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И МАЛОМОБИЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ ... 166
Лебедев В.А., Михайлов И.А., Чемпосов В.Г., Аммосова Л.И. ЛИЧНОСТНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА ... 168
Лебедев В.А., Михайлов И.А., Чемпосов В.Г., Аммосова Л.И. «СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ» И «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В ПОНИМАНИИ НЕСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ ... 170
Леонгард Э.И. СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛУХОРЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ... 173
Михайлов И.А., Аммосова Л.И. ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНЫМ СПОРТОМ ПРИ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА ... 177
Парников Я.Н., Аммосова Л.И. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ... 179
Попова О.С. РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ... 182
Птушкин Г.С., Траулько Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ... 186
Сапрыкина Л.П. НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ С УЧЁТОМ СПЕЦИФИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РАЗНОЙ ЭТИОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ... 191
Сокольникова Ф.М. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 197
Соловьёва О.А. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 200
Твардовская А.А., Федорова Н.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГЕРМАНИИ И КАНАДЕ ... 205
Траулько Е.В., Птушкин Г.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ... 209
Файзрахманова А.Т. ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ... 214
Чемпосов В.Г., Лебедев В.А., Аммосова Л.И. НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ ПОДХОДОВ К СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОНИМАНИЯ ИНВАЛИДНОСТИ И РЕФОРМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 217

Секция 4
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Абрамова Н.А. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 221
Архипова С.Н. ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА 225
Ахметзянова А.И. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 227
Блинова Л.Н. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 231
Витковская А.М. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 235
Егорова Р.И., Колпакова А.П. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 239
Иванова Н.Н. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ЛОГИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 243
Корнилова А.Г., Аргунова Т.П. ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИУМ 246
Набиуллина Р.Х. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 249
Ромм Т.А. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА 253
Сорочан Т.М. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД 257
Шатаева Е.В. ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 263
Юдина И.А., Куликовская Н.Э. О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ «САЙДЫЫ» 264

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ДОСТУПНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА

Материалы второй международной научно-практической конференции
г. Якутск, июнь 2014 г.

Печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка *Г.А. Поляков*
Оформление обложки *П.И. Антипин*

Подписано в печать 05.06.2014. Формат 60x84/8. Гарнитура "Таймс".
Печать офсетная. Печ. л. 34,0. Уч.-изд. л. 42,5. Тираж 100 экз. Заказ 186.

Издательский дом Северо-Восточного федерального университета,
677891, г. Якутск, ул. Петровского, 5.

Отпечатано в типографии ИД СВФУ