

Министерство образования и науки Российской Федерации
Общественная палата Республики Татарстан
Министерство образования и науки Республики Татарстан
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
Институт развития образования Республики Татарстан
Комиссия при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов
Международная академия наук педагогического образования (МАНПО)
Всероссийское общество инвалидов (ТРО ВОИ)
Управление образования Исполнительного комитета г. Казани
Государственное автономное общеобразовательное учреждение
«Лицей Бауманский» Республики Марий Эл
Автономная некоммерческая организация «Белая трость» (г. Екатеринбург)

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГОВ

Материалы
V Международной научно-практической конференции
1–2 марта 2017 г.

Казань
Познание
2017

УДК 37.018.4
ББК 74.044.6
П71

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)*

КИУ (ИЭУП) является Федеральной инновационной площадкой при Министерстве образования РФ по реализации проекта «Создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан» и пилотной площадкой Министерства образования и науки РТ по развитию инклюзивного образования

Редакционная коллегия:

Ректор Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП),
канд. экон. наук, доцент **А. В. Тимирязова**;
Первый проректор, проректор по научной работе КИУ (ИЭУП),
д-р юрид. наук, профессор **И. И. Бикеев**;
Проректор КИУ ИЭУП, зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики,
д-р пед.наук, профессор **Д. З. Ахметова**;
Директор издательства «Познание» Казанского инновационного университета
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП) **Г. Я. Дарчинова**;
Зам. зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики
КИУ ИЭУП, канд.пед.наук **Н. А. Паранина**;
Доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики КИУ ИЭУП,
канд.пед.наук **Н. В. Клишко**;
Профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики КИУ ИЭУП,
канд.псих.наук **В. В. Васина**

П71 Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. – 588 с.

ISBN 978-5-8399-0629-7

В сборник включены статьи авторов, в которых раскрываются теория, практика, проблемы и особенности развития инклюзивного образования в России. Статьи сборника публикуются в авторской редакции.

УДК 37.018.4
ББК 74.044.6

ISBN 978-5-8399-0629-7

© Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 2017
© Авторы статей, 2017

**ОБРАЩЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН,
МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ЭНГЕЛЯ НАВАПОВИЧА ФАТТАХОВА**

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Уважаемые участники конференции!
Коллеги!**

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие **обучающийся с ограниченными возможностями здоровья**, оно позволяет охватить практически все вопросы правового регулирования образования лиц с ОВЗ.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ рассматривается создание необходимых условий для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов (ч. 5 ст. 5 ФЗ-273).

С 1 сентября 2016 года приказами Министерства образования и науки Российской Федерации введены стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающие единство образовательного пространства.

Для реализации инклюзивного образования и внедрения стандартов для детей с ОВЗ нашим Министерством совместно с заинтересованными министерствами и ведомствами разработана концепция инклюзии в социальной политике Республики Татарстан на 2015-2018 гг., разработан региональный план (дорожная карта) по обеспечению введения Стандартов; разработан межведомственный комплексный план по внедрению инклюзивного образования в Республике Татарстан; определены **153 базовые общеобразовательные школы, в которых с 1 сентября 2016 г. 189 первоклассников с ОВЗ начали обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования.**

На базе общеобразовательных организаций созданы **центры инклюзивного образования:** «Лицей №78 «Фарватер» Приволжского района г.Казани, «Школа № 156» Советского района г.Казани, МБОУ «Лицей № 9 им. А.С.Пушкина» Зеленодольского муниципального района. В этих организациях создаются специальные условия для получения образования 173 обучающихся с ОВЗ.

Ведется последовательная работа по созданию условий, обеспечивающих получение образования детьми с ОВЗ в рамках Государственной программы «Доступная среда». В настоящее время 309 образовательных организаций, адаптированы на общую сумму 491,8 млн. руб.

Кроме этого в рамках республиканской программы проведен капитальный ремонт в 42 из 52 школ и школ-интернатов для детей с ОВЗ, что составляет более 80 %.

В соответствии с поручением Президента Республики Татарстан Р.Н.Минниханова проведена работа по расчету дополнительных нормативов для обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзивной модели образования. Министерству образования выделено 9300 тыс.руб. на обеспечение организации обучения учащихся с ОВЗ и учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии со специальными стандартами начального общего образования. С 1 сентября 2017 года в штатное расписание базовых школ республики планируется ввести штатную единицу сопровождающего младшего воспитателя.

Для решения вопросов предоставления каждому ребенку условий обучения крайне важной остается ведение статистики детей с ОВЗ.

С этой целью в **Республиканской психолого-медико-педагогической консультации** формируется и ежегодно обновляется База данных о детях данной категории от 0 до 18 лет.

По состоянию на 1 января 2017 года в базе данных количество детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 18 лет составило 21094 чел., в т.ч. детей-инвалидов – 9243 чел., из них детей дошкольного возраста более 4 тысяч чел., в т.ч. детей-инвалидов - 1533 чел., детей школьного возраста более 13 тысяч чел., в т.ч. детей-инвалидов 6244.

Анализ данных свидетельствует о том, что контингент детей за последние годы стабильно увеличивается в среднем на 150 – 200 человек. Для сравнения: в 2014г.- 20701 чел., 2015год - 20954 чел., в 2016 году – более 21094 чел.

Сегодня в республике в системе выявления и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ функционирует: «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «РОСТОК»; 6 муниципальных психолого-педагогических медико-социальных центров; 4 постоянно – действующие ПМПК; 18 муниципальных психолого-педагогических служб, которые являются структурными подразделениями отделов образования; 20 ПМПК временного созыва.

Дошкольное образование. По данным муниципальных органов управления образованием на начало текущего года в республике **4216 детей с ОВЗ дошкольного возраста, в т.ч. 1533 ребенка-инвалида.** Из них 84% (3540 детей) посещают дошкольные образовательные организации. Из общего количества воспитанников – инвалидов 652 (31,7%) зачислены в группы компенсирующей направленности.

Всего в республике функционирует 481 детский сад с группами компенсирующей направленности. Основная доля специализированных групп – логопедические, для детей с нарушениями речи.

В 51 детском саду сформированы группы для детей с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата. Высока доля охвата детей специализированными группами в гг. Набережные Челны, Нижнекамск, Казань.

Порядок организации деятельности дошкольных образовательных организаций предусматривает создание в детских садах групп комбинированной направленности, так называемых «инклюзивных» групп, в которых осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Такие группы созданы, например, в детских садах №№ 283, 63, 378 г. Казани, №№ 111, 80 г. Набережные Челны, №32, 15 г. Зеленодольска, №29 г. Нижнекамска.

Одной из перспективных форм дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является **организация лекотеки для детей с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов.** Опыт работы лекотеки имеется в детском саду №12 г. Казани. Это группа кратковременного пребывания (3-4 часа в зависимости от индивидуального маршрута ребенка) с насыщенной полисенсорной средой, в которой представлено оборудование, игры, игрушки, активно воздействующие на сенсомоторные зоны ребенка.

Школьное образование. Сеть общеобразовательных организаций республики позволяет обеспечивать обучение детей с ОВЗ. Более 7 тысяч детей с ОВЗ в настоящее время обучаются в общеобразовательных школах. Также стабильно функционирует и развивается сеть государственных общеобразовательных организаций для детей с ОВЗ. В 52 учреждениях обучаются 6824 тыс. детей.

Внедряются различные модели интеграции детей с ОВЗ. Наиболее распространенной моделью интеграции является обучение детей в **специальных классах** на базе общеобразовательных организаций. В текущем учебном году в 89 школах 11 муниципальных районов (Аксубаевский, Альметьевский, Буинский, Высокогорский, Нижнекамский, Нурлатский, Рыбно-Слободский, Сармановский, Тюлячинский, Черемшанский, Апастовский) и Приволжском районе г.Казани обучаются **532 ребенка** с нарушением слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

Традиционно сохранилась форма обучения детей с ОВЗ на дому. Обучением в такой форме охвачено около **2 тысяч детей**, в т.ч. с помощью информационных технологий. В 2016 году разработан и тестируется портал по дистанционному обучению, который позволит проводить в режиме реального времени занятия как индивидуальные, так и групповые в форме лекций. Значительная работа проводится в направлении создания условий для формирования системы комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра. В настоящее время выявлено более 300 таких детей.

145 детей обучаются в учреждениях для детей с ОВЗ, **38 детей** - в общеобразовательных школах, 69 детей - в дошкольных учреждениях. Замечу, что обучение 38 детей раннего дошкольного возраста в настоящее время пока не организовано. В ноябре, декабре 2016 года проведены встречи с представителями местной городской общественной организации помощи детям - инвалидам с расстройствами аутистического спектра и их семьями «Просто другие» г.

Казани. По итогам встречи определены 4 общеобразовательные школы города Казани для пилотного внедрения **модели «ресурсный класс»**: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №65» Московского района г. Казани; МБОУ «ООШ №168» Авиастроительного района г. Казани; МБОУ «СОШ №97» Приволжского района г. Казани; МБОУ «СОШ №156» Советского района г. Казани.

Основными направлениями по формированию системы комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в 2017 году определены: создание координационного совета по вопросам разработки и реализации пилотного проекта образования детей с расстройствами аутистического спектра; разработка плана мероприятий межведомственного взаимодействия с организациями здравоохранения, социальной защиты, бюро медико - социальной экспертизы по вопросам комплексного сопровождения детей с РАС.

Одним из важных направлений интеграции ребёнка с ОВЗ в социальную среду является его ранняя допрофессиональная подготовка. Ежегодно проводится: изучение профессиональных намерений детей-инвалидов старших классов общеобразовательных учреждений и учреждений для детей с ОВЗ; определяется объем государственного заказа на оказание образовательных услуг в подведомственных профессиональных образовательных учреждениях на подготовку кадров из числа лиц с ОВЗ в специализированных группах.

В организациях среднего профессионального образования республики созданы специализированные группы для выпускников учреждений для детей с ОВЗ. В 34 организациях СПО получают профессиональное образование 524 обучающихся с ОВЗ, в том числе инвалиды. Ежегодно увеличивается план приема в профессиональные образовательные учреждения для данной категории лиц, в среднем на 4% (2013г.-491 чел., 2015 г.-513 чел., 2016 г.-524 чел.). В НОУ ВО «Университет управления «ТИСБИ» выстроена система непрерывного профессионального образования лиц с ОВЗ, в т.ч. с применением дистанционных технологий. Университет управления «ТИСБИ» на бесплатной основе осуществляет прием абитуриентов с ОВЗ на очное и заочное обучение (нарушения слуха, двигательных функций и соматическими заболеваниями) с использованием электронных и дистанционных технологий.

Традиционно Министерством образования и науки Республики Татарстан проводятся семинары-совещания с руководителями учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, специалистами отделов образования муниципальных районов, курирующих вопрос обучения детей с ОВЗ, руководителями психолого-медико-педагогических комиссий по вопросам реализации ФГОС для детей с ОВЗ. Ежегодно в рамках республиканского августовского совещания работников образования и науки проводится секция по развитию инклюзивного образования.

Со 2-го по 4-ое марта 2017 года в Казани пройдет Международный Форум «Образование России» (EduRussia) на котором запланирована специализированная секция «Школа равных возможностей», посвященная проблемам инклюзивного образования. Одновременно на базе Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова состоится V международная научно-практическая конференция «Преемственная система инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов». В этом вузе создана единственная в Республике Татарстан кафедра инклюзивной педагогики, которая очень продуктивно работает с образовательными организациями, поэтому можно с уверенностью сказать, что этот вуз стал научно-методическим центром по проблемам инклюзивного образования в Республике Татарстан.

Названные выше мероприятия позволяют обсудить в профессиональном сообществе все актуальные вопросы развития инклюзивного образования и **ориентированы на внедрение и расширение различных форм и условий для интеграции ребенка с ОВЗ в социальную среду.**

Хочу отметить: во всем мире все то, что изменялось к лучшему для наших детей, — изменялось только в результате усилий и консолидации многих сил. И если мы все готовы к конструктивной работе, к созданию системы помощи — все получится с высочайшей вероятностью.

ОБРАЩЕНИЕ РЕКТОРА КАЗАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Г.ТИМИРЯСОВА К УЧАСТНИКАМ V МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ»

В центре внимания юбилейной Международной научно-практической конференции по проблемам развития преемственной системы инклюзивного образования, традиционно проводимой в Казанском инновационном университете имени В.Г.Тимирясова, неслучайно оказались профессиональные компетенции педагогов.

Внедрение инклюзивных технологий на всех уровнях системы образования стало важным трендом последних лет. Решение этой проблемы все более связывается не только с открытостью образовательных систем, но и новым форматом образовательного менеджмента, выбором эффективных форм сотрудничества и партнерства, поиском инновационного методического инструментария при формировании и реализации содержания образовательно-воспитательного процесса.

Последние годы ознаменовались кардинальными изменениями требований к организации деятельности педагога. Важными документами стали и федеральные законодательные акты в сфере образования, и новые образовательные стандарты, и профессиональные стандарты деятельности в сфере педагогики. Необходимо отметить, что все эти документы подразумевают внедрение новых подходов ко всей системе образования, в частности установление новых требований не только к уровню профессиональной подготовки педагогов, но и к их личностным качествам. Умение осваивать и применять психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся признано одной из ключевых функций современного педагога.

Любое нововведение, особенно в таких тонких сферах, как педагогика и психология, требует тщательно взвешенных практических решений. Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирясова является признанным центром в области фундаментальных и прикладных исследований в области инклюзивных педагогических технологий: в нынешнем году свой первый юбилей отметит кафедра теоретической и инклюзивной педагогики – одна из первых кафедр подобного профиля, созданная в вузах России; значимых результатов достигли лаборатория технологий инклюзивного образования, Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации «Vega», Международный центр инклюзивного образования. Интеграция результатов исследований в практику образовательных отношений, апробация новых методологий активно осуществляется в рамках федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки Российской Федерации «Создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан» и пилотной площадки при Министерстве образования и науки Республики Татарстан по внедрению в деятельность образовательных организаций технологий инклюзивного образования.

Мы выражаем признательность руководству Министерства образования и науки Российской Федерации, Правительству Республики Татарстан за содействие всем нашим начинаниям и поддержку исследовательского потенциала ученых нашего университета.

Мы благодарны всем участникам V Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов». Труды наших коллег из разных стран и регионов России, заявленные к обсуждению в рамках нынешней конференции, показывают удивительную палитру того, какими разными методами можно добиваться поставленных целей. Уверены, профессиональный диалог подтвердит, что инклюзивные образовательные технологии – это серьезный показатель и инструмент изменения отношения людей к проблемам общества и при осознанном их использовании можно достичь значительных результатов в деятельности каждого педагога.

Асия Витальевна Тимирясова

ректор Казанского инновационного университета имени В.Г.Тимирясова (ИЭУП),
кандидат экономических наук, член Общественной палаты Республики Татарстан, Заслуженный экономист Республики Татарстан

ОБРАЩЕНИЕ ЧЛЕНА КОМИССИИ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ДЕЛАМ ИНВАЛИДОВ

Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

Разрешите поприветствовать организаторов, участников и гостей юбилейной V Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов».

За эти 5 лет она стала одной из важнейших площадок, где профессионалы, съехавшиеся с регионов России и зарубежья, обсуждают ключевые проблемы образования и воспитания молодежи. За эти годы Конференцию посетили профессионалы и ученые в области образования, из многих регионов России и зарубежных стран, число ее участников год от года растет. Это отраднo, т.к. межрегиональные и международные связи – это главное в деле образования, воспитания и преемственности.

Конференции, проводимые на площадке Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), в своей программе содержат яркие выступления и события, семинары, надолго запоминающиеся ее участникам. Участники и гости Конференции станут свидетелями события, которое имеет право стать центром научного сотрудничества в области образования.

Искренне желаю участникам Конференции и гостям плодотворных профессиональных дискуссий и ярких впечатлений.

**С уважением,
Член Комиссии при Президенте РФ
по делам инвалидов Надежда Михайловна Белькова**

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахметова Дания Загриевна
проректор по непрерывному образованию
Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова,
доктор педагогических наук, профессор

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ НЕЗНАНИЯ - К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ И ЛИЧНОСТНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION: FROM IGNORANCE - TO PROFESSIONAL AND PERSONAL EXCELLENCE

Аннотация. В статье автор раскрывает значимость профессиональных компетенций педагогов в преодолении барьеров, тормозящих внедрение идей инклюзии в образовательную деятельность педагогов. Также указаны несколько типичных педагогических ошибок, несовместимых с принципами инклюзивного образования.

Abstract. The author reveals the importance of the professional competencies of teachers in overcoming the barriers that hinder the implementation of the ideas of inclusion in the educational activities of teachers. Also listed are some typical pedagogical error, incompatible with the principles of inclusive education.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, социальная инклюзия, стратификация, идеи равенства, преодоление барьеров.

Keywords. Inclusive education, social inclusion, stratification, the idea of equality, overcoming barriers.

В последнее десятилетие в России идеи инклюзивного образования и социальной инклюзии находят понимание среди политиков, управленцев и педагогов. Президент Российской Федерации В.В. Путин еще в 2014 году в Послании к Федеральному собранию подчеркнул важность обретения педагогами умений работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время законодательная база инклюзивного образования позволяет в полной мере включить образовательные организации в создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования, начиная с дошкольных организаций - до трудоустройства «особых» людей. Значимость данного фундаментального вопроса также осознается ученым миром и родительской общественностью, однако ряд тормозящих факторов, среди которых сложившийся стереотип отношений к людям с ограниченными возможностями здоровья как к ущербным личностям, отнесение их к более низкой стратификационной категории, стремление определенной части интеллигенции и истеблишмента выглядеть элитарной частью общества и, как следствие, скрытое презрение к ущербным и бедным слоям населения - далеко не полный перечень барьеров, тормозящих реализацию в полной мере идей инклюзии, то есть идей равенства и отсутствия всякой дискриминации по признаку социального, имущественного положения и ограничений здоровья.

Для определенной части педагогов реализация инклюзивного подхода вовсе не является чем-то невозможным и отягчающим их привычную деятельность. В советское время и в последующие годы во многих школах были дети с ограниченными возможностями здоровья, и они обучались вместе со всеми детьми, а в таких классах дети, как правило, не испытывали какого-либо отчуждения друг от друга. В наше время тоже немало педагогов, работающих с пониманием и любовью к таким детям, однако подготовка педагога-профессионала для массовой инклюзии - наиболее острая и не решенная пока проблема.

Появление «рыночной» экономики, проповедующей во всех сферах жизни конкурентность, власть силы и богатства, необходимость развития лидерских качеств и умения «расталкивания» локтями более слабых (этому учат многочисленные дорогостоящие семинары типа «Жесткие переговоры», «Ты или тебя!»), коммерциализация образовательных услуг, - все это способствует утрате настоящих «человеческих» ценностей, служит скрытому замыслу по

«роботизации» педагогов, в том числе, и в связи с внедрением Единого государственного экзамена, усилению вертикаля управления, что ведет к потере реальной и процветанию показушной гуманности и отсутствию внимания к каждому ребенку, отсутствию уважения к личности ребенка независимо от его способностей и социального происхождения. Управление развитием образования является тонкой сферой, так как это многоплановая и многогранная деятельность, связанная с необходимостью учета «человеческого фактора» не только на уровне развития педагогических коллективов, а, скорее всего, в организации работы с самими детьми, родителями и обеспечении реализации роли образования как социального института воспитания и социализации. Сегодняшние модели управления образованием не всегда соответствуют творческому характеру деятельности педагогов. Более того, наблюдается тенденция унификации преподавательского труда, его конвейеризации в силу необходимости обеспечения образовательного процесса потоками нужных и ненужных бумаг, что отнимает у педагогов массу времени, которое следовало бы отдавать детям и организации учебно-воспитательной работы. К сожалению, многие учителя потеряли вкус к воспитательной работе, особенно к организации совместной работы с родителями обучающихся.

Ключевой фигурой в создании подлинной, а не мнимой инклюзивной атмосферы в образовательной организации является ее руководитель (заведующий детским садом, директор, ректор). От менталитета руководителя и осознания им важности этой проблемы зависит то, будет ли воспринята педагогами этой организации необходимость изменения сложившегося стереотипного отношения к обучающимся лишь по их учебной успешности и видимой активности. Высшая степень гуманности педагогов проявляется в их стремлении к овладению технологиями вовлечения всех без исключения обучающихся в совместную учебно-воспитательную деятельность [2]. Здесь важнейшую роль играет профессиональная культура педагогов, их психолого-педагогическая рефлексивная готовность работать со всеми без исключения учащимися. Приведу ряд видимых профессиональных ошибок педагогов на примере вузовских преподавателей.

Преподаватель демонстрирует свое превосходство, высказывая студентам замечания высокомерным тоном, в оскорбительных выражениях, типа: «Ты ничего не знаешь! Как смеешь со мной спорить! Кто ты такой, чтобы со мной спорить!» - редко, но подобное иногда случается и вызывает негативное отношение студентов не только к преподавателю, но и к учебному заведению в целом.

Преподаватель лично хорошо владеет предметом, но равнодушен к тому, понял ли, усвоил ли студент материал или нет. Он считает, что студент при желании способен и должен найти все ответы и подготовиться к встрече с преподавателем на экзамене. При этом не выявляется, понял ли обучающийся на самом деле свою задачу, овладел ли он «штурманской картой»? [1].

Преподаватель слабо владеет инфокоммуникационными и интерактивными технологиями. В таком случае уровень преподавания не соответствует требованиям современного информационного общества и не удовлетворяет запросы студентов.

Преподаватель не «чувствует» состояния студента (психологическая нечувствительность). Такой преподаватель при всех своих прекрасных способностях и знаниях производит впечатление сухого, порою жесткого человека и не пользуется признанием студентов.

Есть ряд недостатков личностного характера, которые снижают эффективность деятельности преподавателя: неуверенность, суетливость, медлительность, косноязычие, слишком быстрая сбивчивая речь, неумение управлять мимикой, жестами и др.

Говоря о необходимости совершенствования профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций, мы имеем в виду весь педагогический корпус страны. Есть точка зрения, что в инклюзивных организациях должно быть множество узких специалистов: дефектологов, тьюторов, физиологов, медиков. С этим мы не спорим. Бесспорно, наличие оздоровительных центров в образовательных комплексах (школы Д.З.Ахметовой, Г.Е.Пейсаховича, Е.А. Ямбурга и др), созданных еще в 90-ые годы прошлого столетия, аналога которым трудно подыскать, полностью соответствует концепции инклюзивного образования. Однако далеко не все образовательные организации могут себе позволить такую «роскошь». Следовательно, на данном этапе развития образования есть два пути решения этого вопроса:

создание инклюзивных школ рядом с реабилитационными центрами (таким путем идет наша Республика Татарстан) или массовая переподготовка педагогов, наполняя и обогащая их методический и теоретический багаж знаниями по дефектологии, педагогике, психологии и элементарной медицине, желательно в корпоративной кластерной системе. Этот путь мне очень симпатичен, особенно после того, как я пообщалась в Дюссельдорфе (Германия) с такими педагогами, работающими с очень «тяжелыми» детьми, имеющими множество физиологических и ментальных нарушений. Это суперпедагоги, владеющие универсальными знаниями и компетенциями в области физиологии, медицины, педагогики, дефектологии и психологии.

Программа переподготовки такого «суперпедагога» уже имеется в нашем Казанском инновационном университете, являющемся Федеральной инновационной площадкой по созданию и развитию преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан. Есть все предпосылки к реализации данной программы по той причине, что на сегодняшний день проведена огромная просветительская работа кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики с педагогами нашей республики: более 30 семинаров в регионах с охватом 6000 педагогов, 27 монографий, пособий и методических рекомендаций, 6 международных научно-практических конференций, курсы повышения квалификации более 200 педагогов детских садов, школ, колледжей и вузов по теме «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования», неограниченное количество индивидуальных консультаций родителей и педагогов и др. Нами создан ряд вспомогательных подразделений, таких как: Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA», международный Центр инклюзивного образования, лаборатория технологий инклюзивного образования, служащих экспериментальной базой в реализации программы Федеральной инновационной площадки и апробации технологий инклюзивного образования. Все это позволило обрести научных и деловых партнеров, таких как АНО «Белая трость» (г. Екатеринбург, Президент Олег Борисович Колпашиков), Татарстанское отделение Всероссийского общества инвалидов (руководитель - депутат госсовета Республики Татарстан Рифат Шагитович Ганибаев), Комиссия по делам инвалидов при Президенте РФ, которую представляет Белькова Надежда Михайловна и много зарубежных и российских партнеров из научных и образовательных сообществ.

Возможно, это звучит кощунственно, но очень поучительно: однажды на Круглом столе в Москве наш партнер из г. Лиепая (Латвия) Цейрулис Марис очень убедительно заявил: «Слава богу, я ослеп, попав в автокатастрофу, с тех пор я заново переосмыслил свою жизнь и жизненные ценности!»

Все же в завершающей части своей статьи я желаю всем нам смотреть на мир широко открытыми глазами, слушая и слыша пение птиц и шум морского прибоя, радоваться жизни, ощущать полноту человеческого счастья, при этом не страдать душевной глухотой и слепотой. Помочь людям с ограниченными возможностями здоровья жить полноценной жизнью, пользуясь всеми социальными благами, - в наших силах, для этого, безусловно, необходимо избавиться от уничтожающих нас «драконов» - снобизма, страха, горделивости, лжи, зависти, самоуничтожения, высокомерия и повернуться лицом к проблемам инклюзии [3]. Безусловно, это требует немалых материальных вложений и интеллектуального вклада всех не равнодушных к чужой беде людей и тех, кто обязан этим заниматься по долгу службы и гражданскому долгу. Материальные дивиденды образовательная и социальная инклюзия даст в долгосрочной или даже среднесрочной перспективе, так как счастливый человек способен приносить гораздо больше пользы, чем обиженная и озлобленная личность. Главным творцом реализации инклюзивных процессов является профессиональное педагогическое сообщество, и целенаправленное развитие и саморазвитие профессиональных компетенций педагогов всех уровней – одно из важнейших условий успешности как образовательной, так и социальной инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Гальперин, П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий. - <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1562.html>
2. Челнокова, Т. А. Преемственная система инклюзивного образования. Том 2. - 2016 год. - 459 с.
3. Стивен, Дж. Приручи своих драконов. Как обратить свои недостатки в достоинства. Издательство «Питер Пресс», 1995. - 473с.

Буланова Лейсан Ниалевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»,
Зиангирова Эльвира Минсабировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и языкознания
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

CURRENT PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные задачи инклюзивного образования, различные подходы к вопросам педагогических технологий и методик обучения, а также этические правила деятельности педагога.

Abstract. The article describes actual problems of inclusive education, a variety of approaches to pedagogical technologies and teaching methods, as well as ethical rules of teacher's work.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогические технологии, задачи мониторинга, диагностика.

Keywords: inclusive education, pedagogical technologies, monitoring tasks, diagnostics.

В XXI веке Россия вновь, как это было уже не раз при решении ее сложных проблем, находится в ситуации выбора. Любая экономическая, социальная, в том числе и педагогическая проблема, в частности организация преемственной системы инклюзивного образования, имеет много вариантов решений в зависимости от целей, ценностей и приоритетов.

В результате изучения теоретического материала по данной теме, мы выяснили, что учебные заведения и исследовательские группы, активно занимающиеся инновационной деятельностью и инклюзивным образованием, столкнулись с рядом проблем:

1) инновационные и инклюзивные образовательные программы и обновленное содержание среднего образования необходимо совмещать с существующими учебными планами и программами;

2) педагогам, занимающимся инновационной и инклюзивной деятельностью, требуется постоянное повышение квалификации;

3) главное – нужны новые учебники и учебные пособия, новые схемы управления детскими коллективами и учебными заведениями, работающими с технологиями проектирования, организаций, реализации инклюзивной практики в системе общего, профессионального и дополнительного образования.

Преодолеть эти противоречия можно, только разработав новые технологии создания, реализации адаптированных основных образовательных программ; проектирования, управления, обучения и воспитания в инклюзивных группах.

Суть значения инновационной деятельности заключается в том, что педагогическая деятельность приобретает характер творческой педагогической деятельности, к тому же инновационное инклюзивное обучение, обладая огромным системным эффектом, оказывает положительное влияние на все стороны и компоненты учебно-воспитательного процесса.

Итак, под инновацией в настоящее время следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы, колледжа, вуза, а способы этого введения различны. Инновационные процессы – это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств в сфере инклюзивного образования.

Рассмотрим некоторые приоритетные задачи мониторинга инклюзивного образования, актуальные на данный момент:

1) исследование и анализ целей, учебных программ, и их содержания;

2) разработка способов эффективного внедрения ФГОС для учащихся с ОВЗ и для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- 3) оценка уровня качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств, включая современные компьютерные технологии;
- 4) оценивание уровня эффективности традиционных и инновационных форм и методов инклюзивного обучения и воспитания;
- 5) организация преемственной системы инклюзивного образования;
- 6) психолого-педагогическая диагностика в системе инклюзивного образования;
- 7) разработка методов и технологий инклюзивного образования;
- 8) разработка адаптированных образовательных программ для лиц с ОВЗ в системе общего и профессионального образования;
- 9) комплексная оценка эффективности образовательных программ за рубежом, а также определение возможности их практического переноса в условия современной России.

На практике без интегрированной диагностики и длительного мониторинга сложно установить и воплотить в реальность решение о переводе ребенка в группу с компенсирующим обучением или, наоборот, перевода его в стандартный класс. Чем раньше будет проведена диагностика, тем более значимых успехов в инклюзивном обучении можно достичь.

Диагностика и вся дальнейшая адаптированная деятельность важна на следующих этапах получения образования. Опыт реализации комплексной диагностической службы, как, например, в недавнем прошлом, в школе-комплексе №1 Зеленодольска под научным руководством предыдущего генерального директора, а ныне проректора по непрерывному образованию Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), руководителя Международного Центра инклюзивного образования, заведующего кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, доктора педагогических наук, профессора Ахметовой Дании Загриевны показал, что мониторинг способствует эффективному решению немалых педагогических проблем и, прежде всего, гарантирует надежную обратную связь и высокое качество образования [3].

В реальной практике инклюзивного обучения и воспитания, будь то в средней или высшей школе, существует ряд противоречий, на которые в контексте проблемы управления качеством образования следует обратить особое внимание. Чтобы эффективно управлять процессом обучения, воспитания и развития личности ученика, необходимо, как минимум знать его актуальный (достигнутый) и потенциальный уровень развития, то есть тот уровень знаний, умений и личностных качеств, которые он проявляет с помощью педагога.

Однако оценка актуального и выявления потенциального уровня обученности, воспитанности и развития ученика требует специально организованной инклюзивной практики в системе общего, профессионального и дополнительного образования. Но в реальной педагогической практике такой диагностикой мало занимается. Более того, даже в последних отечественных учебниках по педагогике о педагогической диагностике в сфере инклюзивного образования нет необходимых сведений и рекомендаций.

Перейдем к вопросу об этических правилах контрольно-оценочной деятельности педагога, компетентного в сфере инклюзивного образования. Быть всегда честным и одинаково объективным ко всем своим ученикам. Действовать так, чтобы требования, критерии оценки были ясными, четкими и адекватно воспринимались каждым учеником. Не стремиться демонстрировать промахи и ошибки, а каждый раз находить в деятельности учеников достоинства и хорошие результаты. При необходимости честно признавать ошибки и недочеты в своей работе. Стремиться к тому, чтобы оценочные суждения были очевидны, убедительны и точны. Своими оценочными суждениями и действиями не унижать достоинства обучающихся. Быть самокритичным; постоянно контролировать, все ли вы сделали, как учитель, чтобы ребенок справился с поставленной задачей. Создавать в группе (классе) атмосферу честной и объективной оценки своего труда.

Таким образом, чтобы Россия в XXI веке оказалась на пути цивилизованного саморазвития, специалисты образовательной сферы должны гарантировать подрастающему поколению высокий уровень качества образования, независимо от наличия интеллектуальных и физических отклонений в развитии.

Список использованной литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. – 318 с.

2. Мижериков, В.А., Юзефовичус, Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005– 352 с.

3. Akhmetova D.Z. Conception of implementing inclusive education consistent with maintaining continuity of various levels of educational system // Archiv Euroeco. – 2014. – Vol.2. № 1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://eanw.info/archiv-ero-eco-01-2014/archiv_euro_eco_maket_2014_01_10-14.

Григорьева Ольга Витальевна
кандидат биологических наук, доцент, декан психологического факультета
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязов (ИЭУП)»

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

APPLICATION GAME ELEMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается мощный потенциал игры и игровых технологий в жизни ребенка и инклюзивной среде. Посредством игры, воплощающей собой форму деятельности ребенка, возможно не только эффективное воспитание и обучение, но и корректировка сложных ситуаций и их исправление в системе инклюзивного образования.

Abstract. The article reveals the strong potential of games and gaming technology in the life of the child and inclusive environment. Through play, embodying a form of child's activity may not only effective education and training, and adjustment of complex situations and correct them in a system of inclusive education.

Ключевые слова: игра, образование, инклюзивность, виды игр, психологические игры.

Keywords: game, education, inclusion, types of games, psychological games.

С древнейших времен игра в жизни ребенка выполняла функции воспитания и обучения, выступая в качестве первичной школы воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения. Ключевой целью детских игр было формирование необходимых качеств, способностей, навыков и привычек, обеспечивающих вхождение в мир взрослых. Помимо этого, в детской игре имеет место развлекательная составляющая, способствующая повышению эмоционально-положительного тонуса, развитию двигательной активности, насыщающая ум ребенка неожиданными и яркими впечатлениями, создавая благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребенком. Коммуникативная функция состоит в развитии потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность. Социальная функция даёт возможность включить ребенка в систему общественных отношений, помогая усваивать нормы и правила, также проявлять себя в обществе. Воспитательная функция помогает сконцентрировать внимание ребенка на позитивных примерах, устраняя нежелательные проявления в характере. С ней коррелирует игротерапевтическая функция, помогающая преодолеть различные трудности, возникающие в жизни. Развивающая функция заключается в развитии ребенка, коррекции того, что в нем заложено и проявлено. Релаксационная функция игры помогает восстановить физические и духовные силы ребенка, а психологическая функция состоит в развитии творческих способностей детей.

Ребенок как человек играющий вследствие заинтересованности и погруженности в игровую стихию, расширяющую его возможности, приходит к состоянию инклюзивности. В нашем понимании инклюзивности человека играющего значимы следующие моменты: инклюзия, не предполагающая параметров психофизиологического состояния/возраста/пола/национальности, подразумевает человека, включенного в бытие и активно проявляющего себя в нем. Игра способствует включению личности в ее процесс благодаря насыщенности действий, динамике развития, накалу страстей и чувств, напряжению интеллекта. Игра одухотворена, поскольку в ней бьет пульс жизни, заряжая энергичным духом ребенка как человека играющего. Игра помогает индивиду созидать себя, умножать свои

способности и обогащать опыт. В момент игры человек не равен самому себе, и из состояния игры он выходит в преображенном виде. Игра расширяет возможности личности, способствуя развитию креативных приемов действия, восприятия, мышления и интерпретации. В силу перечисленных обстоятельств игровые методы обучения необходимо внедрять в систему инклюзивного образования.

Возрастная психология изучает две большие группы игр, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности, что оказывается принципиально важным в инклюзивной среде.

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей (при условии сформированности определённого уровня игровых действий и умений) имеет инициативно-творческий характер – ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач. В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта.

Игры данной группы, к которым можно отнести сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребенка и комфортного психологического климата внутри инклюзивно-образовательной среды.

Вторая группа – это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры, даёт фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие.

Изучая виды игр, которые можно использовать в воспитательно-образовательном процессе инклюзивной среды, выделим следующие. Самые простые – *ознакомительные игры*, в которых применяют элементы не только знакомства с новым, но и его имитации. Содержание игры составляют действия, осуществляемые в процессе исследования предмета. *Ролевые игры* подразделяют на сюжетно-ролевые и драматические. В *сюжетно-ролевых играх* разыгрываются сюжеты взрослой жизни, где ребенок, с одной стороны, следует общим правилам взрослых, а с другой стороны, волен самостоятельно развивать сюжет и добавлять в него новые детали. В такой игре ребенок пробует себя в роли людей разных профессий/социальных статусов, тем самым, обучаясь вставать на место другого человека и с уважением относиться к его точке зрения. Кроме того, сюжетно-ролевые игры великолепно развивают творческое мышление, применяя полученные знания и навыки в выдуманных ситуациях. Для *драматических игр* характерен точный, изначально выбранный сюжет, которому ребенок должен следовать. К такому типу игр относятся разнообразные (индивидуальные и групповые) постановки. Драматическая игра развивает артистизм, умение контактировать с участниками и публикой, память (свою речь и действия ребенку необходимо выучить) и творческий подход (особенно, если стоит задача подготовки декораций и костюмов).

Развивающие игры – это игры, направленные на развитие внимания, памяти, мышления, знаний и опыта. Данные игры должны быть оригинальными, интересными и нести в себе задачу/вопрос/проблему, которые необходимо решить ребенку или группе детей. Одной из разновидностей развивающих игр являются настольные игры, которые в интересной красочной форме учат ребенка самостоятельности, сообразительности, образности мышления.

Следующий вид игр в жизни детей – *подвижные игры*. Это универсальное средство в тех случаях, если необходимо повысить уровень эмоционального состояния группы, «взбодрить» участников и даже лучше познакомить между собой. Но, в первую очередь, подвижные игры выполняют рекреационную функцию: их лучше проводить на воздухе или в большом помещении в моменты, когда просто необходимо отдохнуть.

Дидактические игры – это обучающие игры, превращающие учебный процесс, зачастую скучный и быстро утомляющий детей, в настоящее развлечение. Типичный пример дидактической игры – лото (например, лото с цифрами, времена года, страны и пр.). Дидактические игры направлены на изучение систем/явлений/процессов, поэтому их основная цель – получение новых знаний и их применение. Но этим их польза не ограничивается: дидактические игры могут включать в себя элементы других игр, в том числе сюжетно-ролевых,

прививая навыки взаимодействия с другими людьми и коллективного решения задач. Эффективность дидактической игры обусловлена одновременным проявлением в ней двух начал: учебно-познавательного и занимательно-игрового.

Помимо перечисленных игр, в инклюзивной среде важны различные виды *психологических игр*, которые могут быть деловыми, позиционными, инновационными, организационно-обучающими, обучающими, организационно-мыслительными, организационно-деятельностными и другими. Отвечая на вопрос «что представляют собой психологические игры, в чем их особенности и для чего они нужны?», отметим следующие моменты.

Игра – основной вид деятельности ребенка, поэтому посредством игры он самовыражается. Жизнь человека и его деятельность связаны с уникальными процессами, обладающими множеством особенностей. Человек рождаясь, уже имеет определенные предрасположенности, склонности, способности. Но для того, чтобы его взаимодействие с окружающим миром и обществом могло быть более эффективным и продуктивным, человеку необходимо постоянно «улучшать» собственные личностные качества. Данный процесс сопровождает личность с младенчества до смерти, потому что, как говорит народная мудрость, не существует пределов совершенства. С целью формирования, закрепления и улучшения качеств личности сегодня применяется огромное количество самых разных методов и практик, среди которых самыми популярными и эффективными выступают *психологические игры*. Более того, игра – вид деятельности, мотивом которой является не результат, а сам процесс, где происходит воссоздание и усвоение какого-либо опыта. У детей в игре формируются, изменяются и закрепляются психические свойства, интеллектуальные операции и отношение к окружающей реальности.

Изучение психологии личности и психологических реальностей ее жизни становится интереснее и эффективнее, осуществляясь через игровую деятельность, представляющую интерес для самого исследователя. Опыт показал, что психологические игры помогают людям серьезно и глубоко воспринимать реальность психологического аспекта их жизни.

Игра сегодня относится к числу насущных потребностей человека: без нее невозможно нормальное развитие мозга и тела. Прогрессивное значение игры состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, но и в том, что она способствует расширению сферы его интересов, возникновению потребности в занятиях, становлению мотива учебной деятельности.

Выделим несколько основных видов психологических игр.

Игровые оболочки. Здесь игровой сюжет является общим фоном, на котором происходит решение развивающих, коррекционных и психологических задач, что способствует развитию базовых психических свойств и процессов личности, в том числе рефлексии и саморефлексии.

Игры-проживания. В них осуществляется индивидуальное и совместное с группой людей освоение игрового пространства, построение в его пределах межличностных отношений и осмысление личностных ценностей. Данный вид игр развивает мотивационный аспект личности, формирует систему жизненных ценностей и критичность, позволяя самостоятельно выстраивать свою деятельность и взаимоотношения с окружающими, а также расширяя представления о человеческих чувствах и переживаниях.

Игры-драмы способствуют самоопределению участников в определённых ситуациях, формируя рефлексию. В контексте подобных игр развивается мотивационная сфера, система жизненных ценностей, готовность к совершению выбора, умение ставить цели, навык планирования.

Проектные игры оказывают влияние на освоение и осмысление ребенком инструментальных задач, которые связаны с планированием деятельности, достижением конкретных результатов и систематизацией системы взаимоотношений с окружающими. В проектных играх осуществляется развитие навыков постановки целей, планирования и умения адаптировать действия к конкретным условиям, формируются навыки саморегуляции и критичности, умение соотносить свои действия с действиями других людей.

Подчеркнем, психологические игры могут использоваться самостоятельно, а также в совокупности с другими видами игр.

В заключение выделим следующие моменты. Наблюдение за играми детей приводит к пониманию феномена как деятельности по приобретению навыков «умения уметь»,

выражающееся не столько в знании технологий, сколько в постепенном приспособлении к окружающей социально-культурной среде и способности самовыражаться. Перечисленное говорит об образовательном характере игры, в которой осуществляется подготовка и тренировка экзистенциально значимого для личности. Ребенок, как никто иной, оказывается результатом воздействия социального пространства и мира взрослых, эксплуатирующих в процессе воспитания и образования значимость игрового элемента. Игра в образовательной среде технологична, что способствует успешности выполнения ее учебных задач. Подчеркнем, обучающая роль игры сегодня обнаруживается не только в жизни ребенка, но ее активно эксплуатируют и в мире взрослых, где появился принцип LLL (lifelong learning)/«Обучение через всю жизнь».

Игра помогает диагностировать психическое и психологическое состояние ребенка, что особенно важно в инклюзивной среде. Так, опытному психотерапевту детская игра позволяет разобраться в неосознаваемых проблемах, связанных с взаимоотношениями ребенка, включая проявления неосознаваемых переносов на него самого, задолго до того, как связанные с ним чувства будут обозначены словами. Игра является тем инструментом, который помогает подтвердить или опровергнуть выводы относительно поведения ребенка, позволяет в любой момент перейти к обсуждению тех или иных семейных/образовательных проблем и конфликтов, находящихся в игре свое отражение. Игра может быть безопасным средством, позволяющим обсуждать конфликтные ситуации и взаимоотношения, сложные чувства и многое другое, имеющее место в инклюзивной образовательной среде.

Гумирова Гульнара Фаритовна
Преподаватель кафедры психологии труда ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

PROBLEM OF SOCIAL INTEGRATION OF PERSONS WITH LIMIT POSSIBILITIES

Аннотация. В статье обозначается проблема социального неприятия лиц с ограниченными возможностями здоровья с сфере образования и трудоустройства .

Abstract. In the article the problem of social non-acceptance of persons is designated with limit possibilities of health with to the sphere of education and employment.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, интерактивная технология, интеграция.

Keywords: inclusive education, educational technology, interactive technology, integration.

В википедии инвалидность определяется как «состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями». По оценкам ВОЗ 2011 года, почти 15% населения во всем мире имеет инвалидность (что превышает сделанные ранее оценки ООН в 10%. Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 млн. инвалидов, по оценке Агентства социальной информации — не менее 15 млн.. Лица с недостатками в физическом развитии во всем мире являются самой уязвимой группой населения. Они более ограничены по сравнению с другими группами населения в доступе к участию в общественной и политической жизни, к удовлетворению социально-культурных потребностей и в частности к услугам образования.

Правительство РФ официально признало проблему недоступности среды и отсутствие федеральной поддержки для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В течение последних 10 лет в России произошли значительные социальные изменения, положительно сказавшиеся на качестве жизни лиц с ограниченными возможностями. Они были связаны с принятием новых законов (федеральных и региональных), появлением некоммерческих организаций, защищающих права инвалидов,. На сегодняшний день в российских городах можно встретить пандусы, различные технические вспомогательные средства производятся на

территории РФ, в нескольких российских городах были запущены программы по трудоустройству инвалидов, а также в нескольких городах были начаты программы по интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья с дошкольного возраста. Тем не менее, несмотря на перспективы позитивных социальных изменений, инвалиды в России ежедневно сталкиваются с дискриминацией, социальными и физическими барьерами в области образования, трудоустройства, отдыха и т.д. Механизмы реализации государственных услуг, предусмотренных законодательством (например, ФЗ №11 О социальной защите инвалидов) к сожалению остаются недостаточно эффективными. В частности актуален вопрос совершенствования медицинских услуг и мер профилактики возникновения подобных отклонений.

Одним из важнейших прав человека является право на свободный труд, так как в основном общество обеспечивает свои жизненные потребности, осуществляя трудовую деятельность. Исходя из этого, справедливо будет утверждать, что во главе социально-экономической политики поставлено обеспечение равенства доступа в труде, а также равная плата за него [6]. Социальная модель начала свое формирование в 60-е гг. XX столетия и предполагала собой утверждение, что все люди без исключения являются полноценными, независимо от состояния их здоровья, а также наличия тех или иных физических недостатков [1]. Инвалидность понимается как некое состояние, вследствие которого с нарушением здоровья лицо сталкивается с определенными социальными барьерами при реализации его возможностей и способностей. Важнейшим способом разрешения данных проблем признается устранение подобного вида барьеров психологического, организационного и технического характера, что, в свою очередь, должно повлиять на степень приспособленности окружающего мира к инвалиду.

Статья 2 Конвенции о правах инвалидов гласит, что рациональное адаптирование представляет собой внесение определенно необходимых и наиболее подходящих изменений и корректировок, не представляющих собой несоразмерное или неоправданное бремя, в целях обеспечения реализации или же осуществления всех прав и основных свобод человека инвалидами совместно с другими лицами [3].

Однако, является ли несоразмерным или неоправданным бременем для организации, обязующаяся это устройство приобрести? Например, инвалиду с особо тяжелым нарушением функций движения для работы необходим персональный компьютер, управляемый голосом. Предприятию малого бизнеса данное приобретение станет несоразмерным бременем в силу малой ежемесячной прибыли и именно поэтому предприятие освобождается от обязанности приобретения приспособления в целях трудоустройства инвалида. Однако, в случае если работодатель является крупной корпорацией, для нее данное приобретение не будет считаться несоразмерным бременем. Для осуществления права на труд, в свою очередь гарантированного Конституцией РФ, без какой-либо дискриминации важна поддержка государства в трудоустройстве инвалидов. Однако, на российском рынке труда потенциал инвалидов на сегодняшний день весьма не востребован, вследствие чего их занятость достаточно низкая. Всего около 10 % российских инвалидов являются работающими.

В России в настоящее время количество инвалидов приближается к 7 % населения, при этом продолжая расти. Российские инвалиды осуществляют свое право на труд при помощи норм Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», устанавливающий, например, квоты рабочих мест для инвалидов в тех организациях, численность работников которых составляет более 30 чел.[5]. Инвалиды наделены определенным правом на сохранение предыдущего размера заработной платы, так же как и на получение определенных видов помощи, в случае выполнения наиболее легких видов труда или же сокращенной продолжительности рабочего времени. Снижение налоговых ставок можно выявить как один из важнейших для работодателей стимулов относительно трудоустройства инвалидов. В связи с аттестацией рабочих мест, которые рекомендуются для инвалидов, данное трудоустройство будет несколько затруднено.

Обобщив всё вышеизложенное, можно прийти к выводу, что, следуя из национальных и международных норм, каждое из проявлений дискриминации по признаку инвалидности в трудовой деятельности имеет негативную и противозаконную окраску. Нецелесообразным представляется, в рамках рассматриваемой проблемы, установление нетрудоспособности инвалидов [7]. Все эти проблемы можно обозначить социальной изоляцией лиц с ограниченными

возможностями. К тому же отвержение социумом можно наблюдать во всех возрастных группах, независимо от пола, этнической принадлежности и т.д.

На наш взгляд, это происходит потому, что так или иначе, любой здоровый человек боится оказаться на месте человека с ограниченными возможностями здоровья. Но больше, чем инвалида, человек боится самого себя: люди с трудом представляют, как общаться с инвалидом, боятся сделать что-нибудь неправильно, испытывают дискомфорт, иногда брезгливость и даже некое чувство вины. Кажется, что такой человек должен очень сильно отличаться, с ним надо как-то иначе обращаться. Только при этом мало кто знает как.

Для решения этого вопроса целесообразно, что соответствующий орган, руководствуясь перечисленными критериями, устанавливает ограничения на осуществление того или иного вида трудовой деятельности, однако не абсолютный запрет. Органам исполнительной власти субъектов РФ следует оказывать всевозможное содействие в адаптации условий безбарьерной среды внутри самой организации, а также и на пути следования к ней, вне зависимости от того, работают в ней инвалиды или нет.

Проблема изменения отношения общества к лицам с ограниченными возможностями требует большой работы. Важно научиться понимать, что все люди разные, причем начинать нужно с детства. Когда дети растут вместе, между ними нет отрицания непохожести, они не отталкивают, а, напротив, принимают друг друга. Дети с отклонениями чувствуют себя нормальными, нужными обществу, здоровые - учатся быть терпимыми, заботливыми, ответственными за слабых. Эти качества помогают не очерстветь и не остаться безучастным в дальнейшем. В связи с этим, следует говорить о разработке и внедрении услуг, оказываемых по месту жительства, для того чтобы дети с ограниченными возможностями имели возможность жить в своих семьях; получать образование в обычных школах, если позволяет недуг; иметь доступ к общедетским «благам», и иметь равный доступ к профессиональному обучению. Для решения проблем социальной изоляции необходимо использовать комплексный подход с участием различных социальных структур.

Особого внимания в проблеме интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество заслуживает вопрос инклюзивного образования. В узком понимании инклюзивное образование – это совместное обучение лиц с инвалидностью со здоровыми сверстниками. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей, включенное образование предоставляет каждому человеку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования. Понятия «включенное образование» и «инклюзивное образование» употребляются в специальной литературе как синонимы. Вместе с тем, существует ряд объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность образовательной среды, неподготовленность как педагогических кадров, так и обучающихся (как здоровых, так и с ограниченными возможностями) [4].

Таким образом, важным шагом и предпосылкой на пути толерантности общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями является создание безбарьерной среды в общении, обучении, профессиональной подготовке и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Бацвин Н. Анализ судебной практики по делам, связанным с дискриминацией на работе / Н. Бацвин // Трудовое право. — 2013. — № 4. — С. 19–38.
2. Винокуров М. А. Новая экономическая реальность и экономическая политика современной России / М. А. Винокуров // Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2014. — № 1 (93). — С. 5–13.
3. Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г.- № 61/106.
4. Коростелева Н. А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан [Текст] / Н. А. Коростелева, Е. А. Мартынова // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 207-210.
5. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 28 июня 2014 г.) // Собрание законодательства РФ. 1995. № 48. Ст. 4563.

6. Панченко А. Е. Проблема дискриминации в сфере труда / А. Е. Панченко // Молодой ученый. — 2014. — № 4. — С. 862–864.

7. Шумова Ю. В. Дискриминация по признаку инвалидности в трудовых отношениях / Ю. В. Шумова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Право. — 2014. — № 2. — С. 89–92.

Игнатъев Артем Евгеньевич
Директор Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA»
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются исторические аспекты становления инклюзивного образования в мире. Рассмотрены такие понятия как «инклюзия» и «интеграция». Обозначены важные даты в становлении инклюзивного образования. Представлен зарубежный и отечественный опыт инклюзии и интеграции. Приведены основные документы, регламентирующие

Abstract. The article presents historical aspects of formation of inclusive education in the world. Reviewed concepts such as "inclusion" and "integration". Marked important dates in the development of inclusive education. Represented foreign and domestic experience of inclusion and integration.

Ключевые слова: инклюзивное образование, медицинская модель, интеграция, конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности.

Keywords: inclusive education, medical model, integration, the Convention on the rights of the child, the Salamanca Declaration, disabilities, special educational needs.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года. Согласно закону, «Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

До середины 60-х годов прошлого столетия действовала, так называемая «Медицинская модель». Медицинская модель помощи предполагает, что в основе трудностей обучения и развития ребенка с нарушениями развития лежат болезни, болезненные состояния или болезненное развитие личности ребенка, обусловленные серьезными нарушениями ЦНС, незрелостью и нарушениями структур головного мозга, и другими психосоматическими расстройствами [2]. Дети с психо-физическими нарушениями обучались в специальных учебных заведениях и школах-интернатах. Эта модель не прижилась в демократических странах, поскольку дети имеющие нарушения здоровья были изолированы от общества, и люди задумались о реформировании системы образования, сделав её более гуманной [1]. Начались поиски способов совместного обучения здоровых детей и детей с проблемами в здоровье. За основу был взят опыт Скандинавских стран, Японии и США. В странах Скандинавии совместное обучение изначально имело практический характер, и интеграция детей носила естественный характер, а в Америке обучению предшествовали исследования и эксперименты. В начале 60-х годов XX века в США появляется программа специального образования, предусматривающая увеличение количества детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной среде по принципу «специфики не более, чем это необходимо». В 1970-х годах Скандинавские ученые в области педагогики и психологии вводят понятие «нормализация», являющееся альтернативой медицинской модели.

Концепция нормализации, которая была принята в Канада и Америке, заостряла своё внимание на воспитании культурных норм, соответствующих тому обществу, в котором они живут. Это время по праву можно считать точкой отправления движения за гражданские права

людей с ограниченными возможностями. Информационные, технологические и экономические возможности Японии, США и развитых стран Европы позволили наряду со специальным образованием создать условия для обучения людей с инвалидностью в условиях общеобразовательных организаций. Помимо образовательной доступности, люди начали задумываться и о барьерах, связанных с физическими неудобствами. Была решена проблема, связанная с информационными и иными барьерами, ограничивающими полноценную социальную жизнь людей с недостатками в развитии. В этот период идет активная интеграция детей с нарушениями в развитии в среду здоровых сверстников.

Со временем в данной концепции люди начали замечать недочёты. Поскольку общество, как правило, не готово к быстрым и кардинальным изменениям, то можно говорить лишь о физической интеграции, но не о социальной. В Советском Союзе интегрированному обучению не нашлось места ни в общем образовании, ни в специальном. В качестве эксперимента, данный вид обучения являлся предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР. В начале 1990-х годов некоторые образовательные учреждения Новосибирска, Санкт-Петербурга, Москвы и других городов России начали работать в режиме интегрированного образования. Инициатива по интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья принадлежала представителям коррекционной педагогики.

Были так называемые классы «выравнивания» на базе общеобразовательных школ. В этих классах обучались дети со схожими нозологиями, которые прошли ПМПК, а обучение шло по специальной программе. Наполняемость таких классов была небольшой и составляла 10-12 учеников. Предполагалось, что обучающиеся этих классов догонят своих «нормальных» сверстников к 5 классу, исключение составляли дети с органическими нарушениями. В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка. На сегодняшний день её подписали 193 страны, в том числе и наша. Термин «инклюзия» и принцип инклюзивного образования был зарожден в 1994 году в Испании в г. Саламанка, где под эгидой ЮНЕСКО прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями.

Инклюзивное образование это не только создание условий для обучения в общеобразовательных организациях детей с особыми образовательными потребностями, но и обеспечение равного доступа к образованию для всех участников образовательного процесса. Впервые принципы инклюзивного образования на международном уровне были зафиксированы в Саламанской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», провозгласившей: каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей; лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей; обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех.

В 2000 году в Дакаре прошёл Всемирный форум по образованию, на котором провозгласили устранение проблем исключения групп детей из образования. В тот момент началось Международное движение «Образование для всех», основанное на идее, что все дети без исключения имеют право на качественное основное образование.

13 декабря 2006 года Конвенция о правах инвалидов одобрена Генеральной Ассамблеей ООН. Каждая статья ориентирована на включение людей с ограниченными возможностями в общество и на борьбу с дискриминацией. В статье 24 Конвенции о правах инвалидов говорится об отсутствии дискриминационных проявлений ко всем участникам образовательного процесса и равном доступе к получению образования. В 2012 году Россией ратифицирована Конвенция о правах инвалидов. Тем самым Россия заявила всему миру о готовности её реализации по всем пунктам. Таким образом была определена образовательная политика нашей страны в области инклюзивного образования.

На сегодняшний день инклюзивное образование законодательно закреплено в нашей стране. Основные документы составляющие нормативно-правовую базу инклюзивного образования в нашей стране: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов"; Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями, вступившими в силу с 29 декабря 2015 года); Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г № 792-р; Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297; Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

Сегодня мы хорошо понимаем, что развитие инклюзивного образования - это длительный и достаточно противоречивый процесс преобразований. Развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия общественных организаций, представляющих интересы и отстаивающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями, а также семей, в которых живут эти дети. Большое значение в этой деятельности играют родительские общественные организации, общественные организации инвалидов и институт уполномоченных по правам ребенка. В России инклюзия в образовании стала развиваться именно с инициативы общественных и родительских организаций. Прогрессивные родители стали требовать исполнения прав своих детей на образование. Сейчас наступил период, когда развитие инклюзии в образовании требует позиции учительского сообщества. Мы убеждены, что учитель - золотое сечение инклюзии. Если учитель не примет эту идею и не воплотит ее в практике образования, политические требования останутся декларациями, административные решения приведут к имитации.

Поданным мониторинга Института проблем инклюзивного образования МГППУ, доля учителей, разделяющих принципы инклюзии, увеличивается с каждым годом и зависит от профессионального опыта работы с разными детьми. Крайне важным фактором становится информирование и обучение учителей. Инклюзивность приобретет практический характер только в деятельности учителя, решит свою задачу через реальный опыт образовательных отношений. Для этого учитель должен вернуться к пониманию своей профессиональной миссии - миссии посредника в культуре, человека, который «выращивает» будущее [1].

Список использованной литературы:

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие/ С.В. Алёхина. – Москва, МГППУ, изд. «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Климанова Наталья Георгиевна
кандидат психологических наук, доцент, директор Академии творчества и развития
«Созвездие талантов 21 век»,
Ванюхина Надежда Владимировна
кандидат психологических наук, доцент, зам.декана психологического факультета
по учебной работе ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени
В.Г.Тимирязова (ИЭУП)»
Григорьева Ольга Витальевна
кандидат биологических наук, доцент, декан психологического факультета
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирязова (ИЭУП)»

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НА
БАЗЕ КАЗАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ
В.Г.ТИМИРЯСОВА (ИЭУП)**

Аннотация. В статье описан опыт организации дополнительного образования детей дошкольного возраста в Академии творчества и развития «Созвездие талантов 21 век»

Abstract. The article describes the experience of organization of preschool children additional education in Academy of creation and development “Constellation of talents XXI century”.

Ключевые слова: дополнительное образование дошкольников, «Созвездие талантов 21 век», компьютерные технологии.

Keywords: additional education of preschool children, “Constellation of talents XXI century, computer technologies.

В 2010 году на базе Казанского инновационного университета имени В.Г.Тимирязова (в то время – Института экономики, управления и права) был создан уникальный образовательный комплекс – Академия творчества и развития «Созвездие талантов» для детей и взрослых. Для института этот проект стал не просто новой формой бизнеса, но, прежде всего, социальным проектом, новым психолого-педагогическим направлением.

Основное отличие Академии от детских садов, школ и развивающих центров в том, что здесь первоочередная роль отводится не воспитанию и обучению, а психическому развитию ребенка, раскрытию способностей, заложенных в ребенке с самого рождения.

Программы обучения и развития базируются на лучших традициях отечественной дошкольной педагогики, разработаны учеными – специалистами по дошкольному образованию, с максимальным учетом психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста. Программы обучения и развития детей рецензированы учеными института, учебно-методической комиссией.

Одной из важнейших задач Академии творчества и развития «Созвездие талантов 21 век» является поиск новых адекватных методов и технологий обучения, в том числе таких групп, как дети с особыми образовательными потребностями, одаренные дети, дезадаптированные дети, взрослые и возрастные обучающиеся. Среди дидактических принципов педагогики особое место занимает принцип доступности различного контингенту воспитанников.

Педагоги используют музыку, танцевальные движения, физические упражнения, изобразительное искусство. Особое внимание уделяется использованию информационных технологий, которые помогают обеспечить индивидуальный подход в преподавании ряда дисциплин и, в частности, английского языка.

Современные дети настолько легко принимают все возможные новые технологии. Все занятия в Академии проходят с использованием технических средств, что делает процесс обучения интересным, доступным и современным.

В целом в образовании на сегодняшний день обращено недостаточное внимание педагогов к использованию информационных технологий объясняется их относительной новизной, в особенности – в обучении. Внедрение любого новшества предполагает достаточный уровень владения им и наличие определенной материально-технической базы, что не всегда наблюдается в образовательных учреждениях. К тому же, не могут не действовать психологические факторы, объясняющие сопротивление любым инновациям: консерватизм, инертность мышления, страх перемен и др. Все эти факторы препятствуют широкому внедрению информационных технологий в процесс обучения.

Вместе с тем, активное внедрение информационных технологий во все сферы жизни человека стало современной тенденцией общественного развития. Ведущиеся дискуссии о положительных и отрицательных сторонах данного процесса ни в коей мере не могут остановить или замедлить его, поэтому наиболее рациональным является использование открывающихся возможностей. В особенности широкие возможности информационные технологии открывают в преподавании иностранного (английского) языка, так как обеспечивают богатым аутентичным материалом, дают возможность представить описываемые культурологические темы наглядно, позволяют сравнить разные диалекты и варианты произношений.

Использование компьютерных технологий (например, материалы, выложенные он-лайн) позволяет, во-первых, в любой момент обратиться к уже пройденному в качестве справочной информации для ребенка и родителей при выполнении домашних заданий и повторении пройденного. Зачастую родители не обладают достаточным уровнем знания предмета изучения,

чтобы помочь детям, а учебник в традиционном обучении не дает требуемых разъяснений. Во-вторых, он-лайн материалы, организованные в курс с графиком обучения, позволяют сформировать индивидуальный распорядок занятий, учитывая особенности каждого ребенка. В изучении, например, английского языка количество тренировок для запоминания написания слов или формирования навыка использования грамматической конструкции сильно варьируется от ученика к ученику, что делает особо актуальным индивидуальный подход, обеспечиваемый информационными технологиями.

Индивидуальный подход в инклюзивном образовании совершенно необходим, так как сильно различается скорость выполнения заданий учениками с различным уровнем знаний и способностей. Обилие научно-популярных видео в интернете позволяет подобрать наглядные материалы, доступные для восприятия детей, которые в силу неусидчивости, недостаточного развития абстрактно-логического мышления обладают недостаточным уровнем знаний. В то же время, в интернете присутствуют материалы (видео, описания исследований, курсы лекций и пр.), которые могут быть рекомендованы ученикам с развитыми мыслительными способностями, высокими интеллектуальными запросами для расширения их кругозора и углубления знаний по выбранным ими предметам.

Кроме того, компьютерные технологии (например, ведение образовательных блогов, создание презентаций и видеофильмов) позволяют проявить творческие замыслы во всей полноте. Причем, круг образовательных вопросов и познавательных интересов, решаемых подобным образом, практически бесконечен.

Большую роль коллектив Академии отводит совместной деятельности родителей и детей. Проводятся совместные творческие занятия, праздники. Совместный досуг родителей и детей – важная составляющая процесса развития людей с высокой толерантностью и культурой. Для каждого цивилизованного государства семья – это великая ценность, которую необходимо беречь и охранять. Познать своего ребенка можно только участвуя в его жизни, в его делах, быть другом своего ребенка.

Одной из задач Академии является просвещение и консультирование родителей по вопросам воспитания и развития детей. Каждый человек имеющий детей должен освоить профессию «родитель». А это значит, что каждый родитель должен знать хотя бы основы психологии и педагогики. Специалисты института и Академии постоянно ведут такую работу (это и лекции и психологические консультации, психодиагностику и др.). Часто встречаемся с таким явлением, когда приходят родители и говорят, что у ребенка есть психологические проблемы и просят проконсультировать ребенка. Так вот у детей чаще всего нет проблем, а проблемы есть у взрослых (родителей) и только вскрыв семейные проблемы, возможно помочь наладить взаимодействие с ребенком. Таким образом постоянно проводятся психологические консультации с родителями и детьми, психодиагностика и психокоррекция.

Коллективом психологического факультета университета и педагогов Академии были изданы книги для родителей «Мой уникальный ребенок» [1]. В ней ответы на многие вопросы, которые тревожат молодых и уже опытных родителей. Здесь советы специалистов в области психологии и воспитания счастливых детей.

Таким образом, основная задача дополнительного дошкольного образования – это не обучение, а развитие психических функций ребенка (развитие памяти, внимания, мышления), адаптация ребенка к социальной среде. Учиться нужно будет в школе, а до этого ребенок должен быть готов к восприятию школы, адаптирован к коллективу и, самое главное, у него должно быть большое желание учиться. Есть крылатая фраза «После трех уже поздно», автора книги Масару Ибука: «Детство - это очень важный момент взросления ребенка, все что родители и педагоги смогут донести до ребенка, это и будет фундаментом для дальнейшего развития и становления личности». Дополнительное дошкольное образование должно осуществляться в тесной взаимосвязи с родителями, учитывать психологические особенности возраста и опираться на современные педагогические и информационные технологии.

Список использованной литературы:

1. Григорьева, О.В., Яковлева, Е.Л., Климанова, Н.Г., Ванюхина, Н.В., Туктамышева, С.Ф., Байбакова, Е.В., Авакумова, Н.Ю., Зайченко, М.А. Секреты развития. – Казань: Издательство "Познание" Института экономики, управления и права (г. Казань), 2012. – 200 с.

2. Мой уникальный ребенок (или пособие для счастливых родителей) / Григорьева О.В., Климанова Н.Г., Галиуллина А.А. и др.; О.В.Григорьевой, Н.Г.Климановой. - Казань: Издательство "Познание" Института экономики, управления и права (г. Казань), 2011. – 128 с.

Лаптев Александр Викторович
кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

RISKS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SPHERE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Аннотация. В статье описываются основные риски реализации инклюзивного образования в сфере дополнительного образования: низкий уровень психологической и профессиональной готовности педагогов; низкий уровень толерантности в обществе.

Abstract. The article describes the main risks of the implementation of inclusive education in the sphere of additional education: low level of psychological and professional readiness of educators; a low level of tolerance in society.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сфера дополнительного образования, психологическая готовность, профессиональная готовность, толерантность в обществе.

Keywords: inclusive education, sphere of additional education, psychological readiness, professional readiness, tolerance in society.

Сфера дополнительного образования детей в России является инклюзивно ориентированной на протяжении длительного времени. Такая точка зрения базируется на том, что дополнительное образование является равнодоступным для разных категорий детей, в том числе, для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Частным примером реализации принципа равнодоступности в сфере дополнительного образования является Детский орден милосердия (ДОМ), созданный в Набережных Челнах в 1991г. на базе Городского центра детского творчества. На протяжении четверти века ДОМ реализует программы инклюзивного образования, в содружестве детей с ограниченными возможностями и их сверстников. Как отмечает Голованов В.П., опыт реализации инклюзивного образования присутствует в объединениях всех направленностей дополнительного образования детей, но в большей степени – в физкультурно-спортивной и художественной.[1] Все это позволяет говорить о том, что сфера дополнительного образования детей располагает определенным успешным опытом в реализации программ социальной интеграции детей с особенностями в развитии.

Наряду с определенными достижениями, необходимо отметить и то, что эффективность реализации инклюзивного подхода в сфере дополнительного образования детей сдерживает ряд факторов. Одним из таких факторов является низкий уровень готовности педагогов к работе с «особыми» детьми. Об этом, в частности, свидетельствует анализ социально-педагогических проектов по проблеме инклюзивного образования, выполненных педагогами в рамках курсов повышения квалификации на базе Республиканского центра внешкольной работы. Практически все проекты в качестве основного риска обозначают неготовность педагогического персонала к реализации инклюзивного образования. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным. Данный страх – реакция не столько на инклюзивное образование, сколько на изменения в профессиональной деятельности педагогов. Этот тип реакции присущ любой организации и любой категории сотрудников при осуществлении организационных изменений. На наш взгляд, данная реакция связана с желанием педагогов сохранить привычную и, как следствие, комфортную для себя обстановку. Страх перед инклюзивным образованием – это еще и следствие недостаточной информированности педагогов о проводимых изменениях. Прежде всего, недостаточная информированность отмечается в отношении профессиональной подготовки и повышения квалификации по инклюзивному образованию. Подавляющая часть курсов повышения квалификации предназначена для школьных учителей, практически

отсутствует предложение для педагогов дополнительного образования. На наш взгляд, решению данной проблемы могла бы способствовать организация информационно-консультационных вебинаров по законодательной базе, положениям различных конкурсов и другим актуальным аспектам инклюзивного образования детей.

Следующий риск связан с профессиональной неготовностью педагогов дополнительного образования к работе с «особыми» детьми. Прежде всего, это касается трудностей в определении ожидаемых результатов в «продвижении» ребенка и в разработке педагогических методик по обеспечению данного «продвижения». Организация образовательного процесса возможна на основе медицинского диагноза детей с ограниченными возможностями и соответствующих рекомендаций по организации занятий с ними (максимальная продолжительность занятия; необходимые медицинские и оздоровительные процедуры и т.д.). Данный подход предполагает сотрудничество педагога с медиками, дефектологами, психологами. Не во всех учреждениях дополнительного образования сегодня есть данные категории сотрудников. Обеспечить профессиональную готовность педагогов, на наш взгляд, может государственное содействие бесплатному повышению образовательного уровня специалистов дополнительного образования до уровня, достаточного для работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Повышению уровня профессиональной готовности педагогов могла бы способствовать организация системы дистанционного и очного взаимодействия специалистов дополнительного образования по направленностям, создание интерактивной площадки для обсуждения актуальных проблем инклюзивного образования. Целесообразной представляется организация выпуска методической литературы по распространению положительного опыта включения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс.

В последние годы при объяснении причин инвалидности все чаще используется «социальная» модель, утверждающая, что основная причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки. В конвенции о правах инвалидов говорится: «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами, и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими».[2] В этой связи, проблема, с которой сталкивается педагог при реализации инклюзивного подхода - низкий уровень культуры толерантности в обществе. Не все педагоги понимают, как можно сделать процесс социальной адаптации «особого» ребенка в группе безболезненным. Многих пугает возможность конфликтов между детьми с ограниченными возможностями и их сверстниками, а также родителями. Формирование культуры толерантности это, пожалуй, главное, с чего необходимо начинать реализацию инклюзивного образования. Педагоги, родители, администрация учреждений дополнительного образования должны стать единомышленниками в данном вопросе.

Хотелось бы отметить и мотивационную составляющую в деятельности педагогов. Педагогическая деятельность с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья требует больших духовных и энергетических затрат. Чтобы получить полезный результат в обучении «особого» ребенка, от педагога требуется больше усилий, чем при работе с обычным ребенком. В этой связи дополнительные усилия педагога требуют мероприятий стимулирующего и компенсирующего характера. На наш взгляд, это может найти отражение в изменении нормативной базы учреждений дополнительного образования, в частности, в разработке нормативов по наполняемости групп и времени проведения занятий с «особыми» детьми в соответствии с типом нозологии и подвидам. Возможно, это будет отражаться в появлении должности ассистента – помощника педагога при работе с «особыми» детьми. На наш взгляд, может быть рассмотрен и подход, реализуемый государством в трудовой сфере, когда предприятия получают компенсацию расходов на создание специальных рабочих мест для инвалидов.

Подводя итог, отметим, что на реализацию инклюзивного образования в системе дополнительного образования детей сдерживающее воздействие оказывает комплекс факторов как макросреды, так и микросреды, т.е. самого учреждения. К числу наиболее значимых факторов на уровне микросреды относится недостаточная профессиональная, психологическая и

методическая готовность педагогов. На уровне макросреды основным сдерживающим фактором является низкий уровень толерантности в обществе.

Список использованной литературы:

1. Голованов, В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей // *Дополнительное образование и воспитание*. – 2015. - №1. – С.3-7.
2. Конвенция ООН о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13.12.2006г.

Низамова Халида Махмутовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
педагогике ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)»

О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE PREPARATION OF PROFESSIONALS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрыта необходимость организации образовательной вертикали от ранней помощи детям с ОВЗ раннего и младшего дошкольного возраста до школы. Приведены требования к специалистам инклюзивного образования. Это педагог нового типа, не сводимый к типичной «сумме» нынешних педагогов массовой школы и педагога-дефектолога. То есть должна быть профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку, готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого – медико - педагогического консилиума, владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу.

Abstract. The article reveals the necessity of the educational vertical from early help to children with disabilities early and preschool age to school. The requirements to the specialists of inclusive education. She is a teacher of a new type, not reducible to the typical "sum" the current teachers of mass schools and teacher-dialectologist. That is, there must be a professional setting to assist any child, the willingness to interact with other professionals within the psycho – medical-pedagogical consultation, have special techniques that allow for correction and developing work.

Ключевые слова: образовательная программа, разноуровневые требования, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, точечная инклюзия, частичная инклюзия, полная инклюзия, уровни инклюзивной вертикали, знаниевые, технологические и методические критерии.

Key words: educational program, multi-level requirements, inclusive education, psychological and pedagogical support, point inclusion, partial inclusion, full inclusion, levels inclusive of vertical, knowledge, technological and methodological criteria.

В соответствии с ФГОС ДО образовательная программа для всех детей дошкольного возраста в системе инклюзии должна быть одна. Учитывая особенности детей, их способности и возможности педагоги должны дифференцировать требования к детям и в рабочих программах должны указать разноуровневые требования к усвоению содержания детьми учебного материала как базовые и минимально необходимые. На основе такого подхода и появляется возможность индивидуализировать работу с детьми с особенностями развития. В таком подходе, при трудностях усвоения минимального уровня знаний, педагог вправе самостоятельно предложить родителям и ребенку индивидуальную программу обучения.

Соответственно, такие педагоги должны обладать определенными мотивационными, креативными, когнитивными, деятельностными компонентами. Они должны любить свою работу, детей. Эти вопросы волнуют многих ученых педагогов. Написаны статьи, диссертационные исследования. Но, к сожалению пока ответа на многие вопросы в стадии изучения и корректировки. Шумиловская Ю.В. в своем диссертационном исследовании «Готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования» определяет инклюзивное образование как совокупность знаний и представлений об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с

данными учениками в условиях инклюзивного образования, останавливается на необходимости устойчивой мотивации к педагогам [2].

Ряд ученых говорят о необходимости организации образовательной вертикали от работы ранней помощи детям с ОВЗ раннего и младшего дошкольного возраста до школы. В развитии инклюзивного образовательного пространства в ДОО, участвуют воспитатели, психологи, логопеды, дефектологи, инструкторы по ЛФК, педагоги дополнительного образования, репетиторы. По различным расчетам, одному «включенному» ребенку-инвалиду требуется 5-7 специалистов для сопровождения. При этом необходимо учитывать то, что каждый возраст имеет свои особенности, у каждого ребенка разная тяжесть патологии, темперамент и характер. Психолого-педагогическое сопровождение на разных возрастных этапах имеет специфику, обусловленную особенностями структуры и тяжести патологии, имеющейся у ребенка.

По В.З. Кантору, знания, умения и навыки педагогов общего образования не должны дублировать подготовку специалистов специального (дефектологического) образования. Специалистом инклюзивного образования должен быть педагог нового типа, не сводимый к типичной «сумме» нынешних педагогов массовой школы и педагога-дефектолога. Это в первую очередь готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных интеллектуальных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. То есть должна быть профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку, готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого – медико – педагогического консилиума, владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу. На мой взгляд, возникла необходимость отслеживания динамики развития ребенка каждый день, мотивируя, таким образом, ребенка на маленький «подвиг» [1].

Принято считать инклюзию точечной, частичной, полной. «Точечная инклюзия», когда ребенок включается в коллектив сверстников лишь на праздниках, кратковременно в играх или на прогулке. «Частичная инклюзия» предполагает включение ребенка в режиме половины дня или неполной недели. Вариант «полной инклюзии» - посещение ребенком с ограниченными возможностями здоровья возрастной группы в режиме полного дня самостоятельно или с сопровождением.

Условно выделяют пять уровней инклюзивной вертикали. Период раннего детства - первый уровень инклюзивной вертикали. Выбирается педагогом форма, степень инклюзии, составляется индивидуальная программа, где учитываются особенности психического развития. Данная работа проводится педиатром, родителями, психологом, репетиторами. С началом социализации к психическому развитию детей с ОВЗ подключаются специалисты дошкольной образовательной организации. На третьем уровне с возможностями ребенка с ОВЗ определяется полная, частичная или временная инклюзия с учетом возможностей каждого ребенка. Четвертый уровень инклюзивной вертикали – профориентационная работа и завершает вертикаль профессиональное образование выпускников школ с ОВЗ и их дальнейшее трудоустройство.

Программы подготовки специалистов инклюзивного образования должны иметь модульный принцип компоновки курса обучения, составлены с учетом: различного уровня и глубины освоения знаний. Имеются несколько вариантов реализации инклюзивного образования (классический вариант, надомное обучение, дистанционное обучение), исходя из этого, программы, учебные программы должны соответствовать выбранному варианту.

Современные требования ФГОС ВО направлены на результаты освоения образовательной программы, определения знаниевых, технологических и методических критерий. Определены социально направленные, профессионально направленные, личностно направленные критерии.

Социально направленные критерии включают в себя осознание своего социального значения по работе с такими детьми, умение организовать работу с родителями, умение организовать взаимодействие со всеми специалистами инклюзивного образования.

К показателям профессионально-направленных критериев относятся: привычки, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды, умение профессионально применить методы убеждения,

аргументации своей позиции умение организовать тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве.

К необходимым в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной деятельности относятся личностно-направленные критерии: наличие специализированных личностных качеств необходимых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, умение осуществлять мониторинг динамики и рефлексии своей деятельности.

Педагоги должны знать этические нормы и правила поведения, соблюдать медицинскую тайну. Таким образом, подготовленность специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями можно будет на основе комплексной системы критериев.

Список использованной литературы:

1. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В.З. Кантор. – Санкт-Петербург: Каро, 2004. – 240 с. – (Коррекционная педагогика) . – ISBN 5-89815-452-3.

2. Шумиловская Ю. Подготовка будущих учителей технологии для лиц с ограниченными возможностями здоровья / Шумиловская Ю. В. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2011. – №74(74) С. 78 – 89.

Скоробогатова Анна Ильдаровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогике ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

Скоробогатов Андрей Валерьевич
доктор исторических наук, профессор кафедры Теории государства и права и публично-правовых дисциплин ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ISSUE OF LEGAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается проблема правового обеспечения инклюзивного образования, основные гарантии получения лицами с ограниченными возможностями здоровья качественного доступного образования.

Abstract. The article deals with the problem of legal support inlyuziv education, basic guarantees for persons with disabilities affordable quality education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нормативно-правовое обеспечение образования, лица с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: inclusive education, regulatory support of education, persons with disabilities

Инклюзивное образование – это современная система обучения, которая необходима детям, имеющим определенные особенности в развитии и здоровье. Согласно ей, дети с нормативным развитием и дети с ограниченными возможностями здоровья получают образование вместе.

До недавнего времени детей с ограниченными возможностями здоровья старались обучать отдельно: в специализированных учебных заведениях или на дому. Современная система образования исходит из того, что у всех обучающихся должны быть равные возможности для получения качественного образования. На необходимость создания системы обучения, в которой дети с ограниченными возможностями здоровья обучались бы совместно другими детьми, указывал еще Л.С. Выготский.

Законодательное обеспечение инклюзивного образования в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней: международные; федеральные; правительственные, ведомственные и региональные.

К международно-правовым документам, определяющим положение ребенка в современном мире, относятся: «Конвенция ООН о правах ребенка», принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. 13 июня 1990 г. конвенция была ратифицирована Верховным Советом СССР. Данная конвенция является действительной на всей территории Российской Федерации; Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», в которой представлено решение разного рода проблем, устранение барьеров, стоящих на пути доступа различных групп населения к образованию. Программа посвящена проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов).

Инклюзивному образованию в «Законе об образовании в РФ», подписанном президентом РФ 29.12.2012 года, посвящены отдельные статьи. В законе выделены основные направления обеспечения прав ребенка, в том числе и ребенка с особыми образовательными потребностями, представлены организационные основы гарантий прав ребенка, описаны государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей, меры по защите прав ребенка на охрану здоровья, на отдых, на профессиональную подготовку и др.

Согласно этому закону, каждый ребенок имеет право обучаться с остальными. Каждый ребенок имеет право на доступ к образованию, независимо от пола, расы, особых образовательных потребностей, психофизиологических особенностей.

24 ноября 1995 года был принят Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ. Данный закон гарантирует создание инвалидам условий для получения бесплатного дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования. Если ребенок не имеет возможности получать образование по общеобразовательным программам в образовательной организации, для него с согласия родителей или официальных представителей организуется обучение на дому. Для этого необходимо письменное обращение родителей или лиц, их заменяющих, медицинское заключение. В данном законе описаны три варианта получения лицами с ограниченными возможностями здоровья образования: инклюзивного образования, образования на дому и образования по специальным программам. В данное время разрабатываются специальные федеральные образовательные стандарты для лиц с ограниченными возможностями здоровья, применение которых поможет решить проблему образования указанной категории лиц.

Также заслуживает внимания Указ президента «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». В нем описаны основные проблемы в сфере детства, ключевые принципы национальной стратегии действий в интересах детей, семейная политика детствосбережения. Принятая государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011- 2020 годы нацеливает Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации и иных участников Программы на создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни. В Программе определены Целевые показатели и индикаторы доступности среды, этапы ее реализации, объемы бюджетных ассигнований программы, ожидаемые результаты реализации программы. Ожидается, что результатом реализации данной программы станет увеличение доли доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения приоритетных объектов социальной, транспортной, инженерной инфраструктуры в общем количестве приоритетных объектов, увеличение доли субъектов Российской Федерации, сформировавших систему комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, соответствующую типовой программе субъекта Российской Федерации, увеличение доли специалистов, обеспечивающих реабилитацию и абилитацию инвалидов, в том числе детей -инвалидов, прошедших обучение по реабилитационным и абилитационным методикам, в общем количестве таких специалистов. увеличение доли инвалидов, получивших мероприятия по реабилитации и (или) абилитации в общей численности инвалидов, имеющих такие рекомендации в индивидуальной программе реабилитации или абилитации и т.д.

Независимо от того, где будет обучаться ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ему должны быть созданы все условия: как материально-технические, так и кадровые.

Таким образом, в российском законодательстве содержатся документы, расширяющие, объясняющие и дополняющие гарантии получения лицами с ограниченными возможностями здоровья качественного доступного образования. Правовая основа реализации инклюзивного

образования должна проявиться в образовательной практике, а система общего, дополнительного и профессионального образования приведена в соответствие с нормами права.

Тахтамышева Гульнара Чингизовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и коррекционной
(специальной) психологии и педагогики ГАОУ ДПО «Институт развития образования
Республики Татарстан»

МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РТ

MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SCHOOLS OF TATARSTAN

Аннотация. В статье раскрывается содержание моделей инклюзивного обучения, а также раскрывается практика создания и функционирования адаптивных школ и инклюзивного обучения.

Annotation. The article reveals the content of inclusive education models, and revealed the practice of creating and adaptive functioning schools and inclusive education.

Ключевые слова: интегрированное обучение, адаптивная школа, инклюзивное обучение, управление инклюзивным обучением, модели инклюзивного обучения.

Keywords: integrated training, adaptive school, inclusive education, inclusive education management, inclusive education model

Государственная политика в области образования в Российской Федерации является ярким свидетельством следования нашей страны тем международным актам, которые гарантируют равенство людей и правовую защиту каждого человека. В качестве стратегической линии государственной политики выдвигается программа радикальных изменений в системе образования. Подтверждением тому является принятие нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» и соответствующих нормативно-правовых актов, регулирующих систему образования.

В образовательном правовом поле Российской Федерации появилось новое понятие - «инклюзивное образование», наметился новый подход к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход отражает социальную модель отношения общества к людям с ограниченными возможностями и к людям с инвалидностью, согласно которой все сферы общественной жизни должны быть доступны для любого человека [1].

В Республике Татарстан вопросы инклюзивного образования, хотя ранее и не были поставлены отдельной тематикой, им довольно активно занимались и занимаются в Академии «ТИСБИ». Уже в конце XX века они видели острую необходимость внедрения соответствующего образования в Татарстане, именно в рамках высшего образования. В данном учреждении был создан многофункциональный класс специально для обучения слабослышащих студентов [3].

Образование должно усилить свою роль как социального лифта, обеспечивая людям с особыми образовательными потребностями (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями и дети с инвалидностью) активное освоение пространства социума, что безусловным образом будет иметь результат в дальнейшем развитии российского сообщества и государства.

Республика Татарстан является одним из передовых регионов Российской Федерации, инициатором новых направлений, активным реализатором многих государственных программ, в том числе, в сфере образования. Инклюзивное образование законодательно закрепила возможность образования лиц с особыми образовательными потребностями вместе со своими сверстниками в условиях образовательных организаций, что требует мобилизации усилий всех секторов общества для построения в республике новой модели образования, доступной для всех категорий населения.

Гарантией возможности обеспечения социального равенства в сфере образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан является успешная реализация программы «Доступная среда», благодаря которой в 2015 г. значительно

повысился уровень доступности социальных объектов и услуг для инвалидов и других маломобильных групп детей [2]. Долгосрочная целевая программа «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы, действующая в Республике Татарстан в числе основных мероприятий, включает «обеспечение доступности общеобразовательных учреждений, приоритетных учреждений профессионального образования для беспрепятственного доступа инвалидов с учетом их особых потребностей».

В настоящее время в Республике Татарстан функционируют 1890 дошкольных образовательных учреждений, где обеспечивается защита прав детей-инвалидов на дошкольное образование, создано 51 специальное (коррекционное) учреждение, более 1,5 тысяч детей охвачены домашней формой обучения, активно развивается дистанционная форма обучения детей-инвалидов в общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование. Но этот процесс может иметь более динамичный характер, если использовать накопленный опыт специальных (коррекционных) школ по осуществлению практики социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья: информационного сопровождения инклюзивного обучения (практика проведения компаний в поддержку инклюзивного образования; опыт работы различных ОУ в режиме инклюзивного обучения и т. д.); организационно-методического сопровождения (программного обеспечения; профессионального развития педагогов и других педагогических работников; управления коррекционными школами) психолого-педагогического сопровождения (процесса образовательной и социальной интеграции, работы с родителями и семьями, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья); подбора кадровых ресурсов (педагоги и сотрудники школы, администраторы, имеющие значительный опыт работы в специальном(коррекционном) образовательном пространстве, имеющие специальную профессиональную подготовку, подготовившие методические разработки по различным направлениям в педагогической деятельности и их профессиональное развитие).

Приоритет развития совместного образования не означает отказа от лучших достижений российской системы специального образования. Необходимо не только сохранение, но и совершенствование существующей сети коррекционных учреждений. Помимо того, что для части детей более целесообразным является обучение именно в коррекционном учреждении, такие учреждения на современном этапе могут выполнять еще и функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам инклюзивного обучения. Слова академика Н. Н. Малофеева, как нельзя лучше подчеркивают эту мысль: «... подавляющее большинство детей с ОВЗ, которые сегодня обучаются в специальных школах, могут и должны интегрироваться в общеобразовательные учреждения. Но на их место в коррекционные спецшколы должны прийти те, которые раньше считались необучаемыми, тяжелыми детьми. Им будут нужны другие учебники и программы, другого уровня учителя. Надо строить практику инклюзии, постепенно ее расширяя. Система спецучреждений в России себя оправдала» (Н.Н.Малофеев).

Не будем вдаваться в историю инклюзивных образовательных учреждений, которая начиналась на рубеже 80-90-ых годов прошлого столетия, но заметим, что с появлением таких школ стали меняться взгляды общественности на совместное «проживание (обучение, воспитание и развитие)» этих детей во дворах, детских центрах, школах. Вот уже более 10 лет работает инклюзивное обучение в школах, а сегодня и в дошкольных образовательных учреждениях. При этом уже накоплен определенный опыт работы с такими детьми в общеобразовательных учреждениях.

Анализируя опыт разных регионов Российской Федерации выстраивается следующая типология моделей инклюзивного образования в России.

Полная инклюзия. Первая модель - дети с ОВЗ посещают ОУ наряду со здоровыми сверстниками и обучаются по адаптированным образовательным программам (индивидуальным учебным планам), которые могут совпадать с рабочей программой учителя соответствующего класса, а также могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др. **Выборочная инклюзия.** Вторая модель – дети с ОВЗ совмещают индивидуальное обучение на дому с посещением ОУ и обучаются по индивидуальным учебным планам. Также эти дети могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др. **Инклюзия во**

внеурочной работе. Третья модель – дети с ОВЗ обучаются в специализированной группе по специальной адаптированной программе с учетом специализированных федеральных государственных образовательных стандартов (СФГОС), но в обычном образовательном учреждении или только на дому и посещают кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др. в общеобразовательном учреждении по рекомендациям Межведомственной комиссии и по согласованию с родителями (законными представителями).

Но следует помнить, что инклюзия в образовании не должна быть «поголовной», а с учётом многих условий для каждого ребёнка с ОВЗ должна быть выстроена индивидуальная образовательная траектория (адаптированная образовательная программа или индивидуальный учебный план), которая применительно к каждому ребенку рассматривает все нюансы его обучения, воспитания и развития. Если же образовательное учреждение заявила себя в качестве адаптивной школы (директор Ямбург Е.Ш.), где учатся одаренные и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении, т.е. дети с ОВЗ, то школа обязана обеспечить каждому ребенку индивидуальную траекторию развития в соответствии с его психофизиологическими особенностями и с учетом социальных требований[4]. Однако такая школа нуждается в особых кадровых ресурсах, где имеются все педагогические работники, обеспечивающие работу, как обычных детей, так и детей с ОВЗ.

В нашем регионе наметился и успешно функционирует ряд адаптивных школ, а также школ с инклюзивным обучением: МБОУ «СОШ №49» Ново-Савиновского района; МБОУ «Старомокшинская СОШ им. В.Ф.Тарасова» Аксубаевского муниципального района; МБОУ «Лицей №78 «Фарватер» Приволжского района; МБОУ «СОШ №167» Советского района и др.

Как организовано обучение в адаптивных школах. В этих школах были разработаны принципы формирования классов:

- не более двух "особых" детей в классе (не должно быть крена в сторону коррекционного учреждения), численность детей в данном классе не должна превышать 20 чел.;
- педагоги, работающие в данном классе, должны иметь соответствующую подготовку и заранее ознакомиться с особенностями развития всех детей;
- списочный состав класса может комплектоваться также и с учетом разной возрастной категории.

Особое внимание при переходе на инклюзивное образование директор отводит следующим вопросам:

- финансирование школы должно обеспечиваться с учётом введения дополнительных ставок специалистов (психологов, логопедов и дефектологов);
- учебное расписание составляется таким образом, чтобы специалисты имели возможность посещать основные занятия.
- при необходимости специалисты проводят с "особыми" детьми дополнительные индивидуальные занятия;
- одновременно специалистами проводится диагностическая и коррекционная работа.
- специалистами и педагогами заполняется диагностическая карта и карта комплексной коррекции в отношении обучающихся.

Каждый учитель планирует свою деятельность самостоятельно: определяет интересное, доступное, личностно и практико-ориентированное содержание; использует различные пособия, ИК-технологии и ЦОР для достижения целей; организует разнообразную деятельность детей, в т. ч. проектную и творческую.

Что затрудняет работу учителя в адаптивных школах. В программах по общеобразовательным предметам педагогу необходимо научиться дифференцировать разноуровневые требования к усвоению содержания учебного материала: базовые и минимально необходимые. Это дает возможность индивидуализировать работу с детьми с особенностями развития. Когда дети не усваивают минимально необходимый уровень знаний, педагог вправе самостоятельно определить индивидуальную программу обучения.

В школах с инклюзивным обучением учащийся, может быть зачислен в школу, начиная с 1 по 11 класс, на любом этапе по заявлению родителей на имя директора школы, а также на основании справки от ПМПК, о том, что такому ученику не противопоказано по здоровью заниматься в обычной школе. При организации учебного процесса учитывается специфика таких детей и на этой основе уже вырабатывается стратегия синхронизации обучения

с обычными детьми. Обучение начинается с первого класса. Одновременно с этим проводился набор и в старшие (5-е) классы. Согласно санитарным требованиям, а также условиям, обозначенным в **Порядке** ... в классах должно быть не более 23-х детей. При этом количество детей с ограниченными возможностями не должно превышать 4 человек в классе [5]. Продолжая описывать опыт инклюзивного обучения в школах Республики Татарстан важно отметить, что руководители совместно с Г.Ч.Тахтамышевой, доцентом ИРО РТ разработали нормативно-правовую базу, включающую: «Положение об организации инклюзивного образования»-функции учителя, условия инклюзивного обучения и создания безбарьерной среды в школе, права и обязанности родителей, права и обязанности детей.); «Положение о ПМПконсилиуме» (функции психолога и специалистов при работе в инклюзии); «Положение об особенностях создания физической безбарьерной среды», в которую входят специальные механизмы и устройства обеспечения совместного обучения; «Правила приема в школу».

Наряду с этим осуществлялась разовая подготовка преподавательского состава (прошли курсы повышения квалификации) на специальных курсах и постоянные семинарские занятия, где участникам раскрывались те или иные аспекты совместного обучения, а также общеправовые вопросы. Большое внимание уделяется подготовке персонала ОУ (учёт уже имеющегося опыта в этой области, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, обучаемость и другие необходимые личностные характеристики).

Отдельное внимание было уделено PR-компаниям о том, что школа переходит на режим инклюзии: информация о том, что ОУ работает в режиме инклюзии размещена в городских газетах, на радио и телевидении; педагоги участвуют в различных конференциях, где участвуют руководители других учебных заведений города, педагоги.; проводятся специальные презентации школы в различных микрорайонах города, направленные на привлечение внимания детей-инвалидов и их родителей.

Однако современная система образования РТ требует дальнейшего совершенствования для повышения уровня ее доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья, для других категорий граждан, чьи образовательные потребности имеют свои особенности.

Педагогическая практика и локальный опыт реализации идей инклюзивного образования в образовательных организациях всех уровней образования Республики Татарстан показывают, что необходимо создать преемственную систему инклюзивного образования, охватывающую все уровни образования: дошкольное образование, общее образование, профессиональное, высшее и дополнительное образование. В концепции представлена также и модель непрерывного инклюзивного образования (ее варианты), охватывающая развитие личности до и после рождения.

Таким образом, в реализуемой концепции предусматривается вертикаль образования: с дородового развития ребенка до окончания жизненного пути человека, реализацию инклюзивного подхода в образовании и социализации личности в течение всей жизни. Наличие технологий дородового развития ребенка, снижающих риск рождения ребенка с инвалидностью и патологиями («Сонатал-педагогика» М.Л. Лазарева), также технологии развития и социализации личности ребенка и взрослого человека в процессе его жизнедеятельности могут быть адаптированы для применения в системе инклюзивного образования.

Выстроенная модель инклюзивного образования не исключает развития других форм образования, особенно дистанционного, возможности которого можно рационально сочетать с организацией обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Дистанционные формы предоставления учебных материалов могут быть использованы для доставки ресурсов в целях оптимизации учебной деятельности и профессиональной ориентации детей, обучающихся в инклюзивных группах.

Безусловно, организация инклюзивного образования и реализация самого процесса в образовательных организациях Республики Татарстан весьма нелёгкое дело, которое возможно осуществить лишь при взаимоподдержке, понимании, терпении всех заинтересованных сторон. Успех этой работы в сплочённости коллектива педагогов, медиков, психологов, родителей и др., совместно с руководителями и государством. Пожалуй, именно инклюзивному образованию предстоит стать истинным проводником к толерантному обществу.

Список использованной литературы:

1. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Татарстан http://www.akvobr.ru/inkluzivnoe_obrazovanie_rt.html
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы №175 от 17 марта 2011 г.
3. Ратнер Ф. Л, Сигал Н. Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во: ООО Изд. «Грамота», 2012. - № 12: С. 162.
4. Ямбург, Е. Ш. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. Ш. Ямбург. - М.: Новая школа, 1996г.
5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015).

Челнокова Татьяна Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной
педагогике ЧОУ ВО«Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

В реализации на практике идей инклюзивного образования огромную роль играет выбор технологий обучения. Мир педагогических технологий разнообразен. В их разработке активное участие принимали крупнейшие представители зарубежной и отечественной науки (Д. Дьюи, С. Френе, Р. Штейнер, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), концептуально обосновывавшие систему последовательно совершаемых педагогических действий, форм, методов, приемов педагогического взаимодействия.

Развитие инклюзивной практики включает интенсивный поиск технологий обучения, которые могли бы обеспечить возможность включения детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью в образовательный процесс. В основе поиска педагогических технологий лежит понимание философии инклюзивного образования. Фундаментальной основой развития системы инклюзивного образования является аксиологический подход, который предполагает преодоление имеющихся в обществе стереотипов в оценке и восприятии людей с ограниченными возможностями здоровья. Настоящее преодоление будет более результативным при условии развития инклюзивной практики во всех учреждениях общего образования. Аксиологический подход выбора технологий инклюзивного образования подтвержден тем фактом, что принятые международным сообществом принципы инклюзивного образования включают в свое содержание основные ценности.

Среди тех ценностей, на которые должен ориентироваться учитель, утверждения, что «ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать;... для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут...» [1]. Осознание педагогами, руководителями принципов инклюзивного образования должно быть положено в основу построения технологий обучения в инклюзивной школе. Ориентация процесса обучения на равноправное вовлечение в учебную деятельность всех обучающихся не независимо от их способностей, состояния здоровья определяет востребованность интерактивных технологий обучения. (Наряду с интерактивной моделью обучения принято выделять пассивную и активную модели.) Под технологией интерактивного обучения понимается модель обучения, построенная на идеи включения всех обучающихся в активную образовательную деятельность на основе взаимодействия друг с другом и педагогом. Среди целевых ориентаций технологий интерактивного обучения, по мнению В.С. Зайцева, выступают: «активизация индивидуальных умственных процессов;

возбуждение внутреннего диалога у учащихся;...индивидуализация педагогического взаимодействия; вывод учащегося на позицию субъекта обучения...» [2, с.174].

В соответствии с процессуальной частью интерактивной технологии обучения меняется роль учителя, его задача поддержка и облегчение взаимодействия обучающихся с информацией и друг с другом в процессе работы с ней. Это позиция фасилитации. Все выше сказанное можно наблюдать в методике обучения, разработанной еще в начале прошлого века отечественным педагогом А.Г. Ривиным. Методика Ривина предполагала самостоятельную работу учащихся с текстами индивидуально, в парах, в группе. Ею были предусмотрены разные формы активности – познавательной (чтение фрагментов текста и написание плана к нему); социальной (на занятиях имел место обмен информацией между учащимися, обсуждение идей текста и т.п.); физической (передвижение со сменой партнеров при работе с текстом). Методика А.Г. Ривина хорошо вписывается в концептуальные положения интерактивной технологии обучения. Среди концептуальных идей этой технологии положение, согласно которому любая информация должна усваиваться ребенком в активном, а не в пассивном режиме. Методика А.Г. Ривина позволяет при организации работы детей с текстами учитывать особенности образовательных потребностей ребенка. Это могут быть тексты с большим шрифтом (для детей с нарушением зрения), упрощенным содержанием и меньшим объемом (для детей с ЗПР). Работа с текстами может быть организована с использованием специального оборудования, способного увеличить изображение, усилить звук или создать звукоизоляцию для учащихся с аутизмом и т.п.

В настоящее время количество интерактивных технологий, активно внедряемых в практику образования, значительно пополнилось. Наряду с традиционными для образования методами обучения, концептуально обоснованными, содержательно и процессуально оформленными (три компонента образовательной технологии) согласно интерактивной модели обучения, появляются новые методы (например, портфолио или дерево решений). (К традиционным для практики отечественного образования можно отнести ролевые и деловые игры, работу в группах и т.д.) Организуя образовательный процесс в инклюзивном классе, педагог должен знать особенности каждой интерактивной технологии и возможности равноправного включения всех учащихся в построенный на ее основе образовательный процесс. Так специфика ряда игровых технологий (например, аквариум, броуновское движение, карусель) предполагает двигательную активность детей, ребенку с ДЦП и колясочнику сложно стать равным участником движения вместе со здоровыми сверстниками. Для ребенка с сильными нарушениями речи трудно будет соединять движение и говорение. Имеющиеся ограничения внедрения той или иной интерактивной технологии в практику обучения в инклюзивном классе не означают невозможность ее применения, а определяют необходимость четко выстроенной позиции педагога как фасилитатора. Принимая эту позицию, учитель должен уметь включить ребенка с ОВЗ в совместную образовательную деятельность. Например, технология «Карусель» предполагает образование двух колец (внутреннего и внешнего), учащиеся первого кольца стоят неподвижно лицом к учащимся внешнего круга. Учащиеся внешнего круга перемещаются через определенный промежуток времени. Перед всеми стоит учебная задача, например, школьники внутреннего кольца задают вопросы для двигающихся по внешнему кольцу. Ребенок с нарушением двигательных способностей может постоянно оставаться во внутреннем круге, но в первом случае он вместе с другими участниками круга задает вопросы, во втором, отвечает на них. Такая расстановка учащихся позволяет определенным образом усложнить и деятельность учащихся внешнего круга, которые оказываются перед необходимостью переключиться с одного вида учебных действий (отвечать на вопросы одноклассников), на другой (задать вопрос).

Эффективность интерактивных технологий обучения зависит от педагогического мастерства учителя, от его стратегических умений, от владения знаниями индивидуальных особенностей обучающихся. Актуальное значение в обеспечении эффективности образовательной деятельности разных обучающихся играет умение педагога создать обстановку взаимопомощи и взаимоподдержки, сохраняя при этом ценность ответственности каждого за результаты работы группы. Большинство современных интерактивных технологий обучения – это групповая работа учащихся. Работа групп может выстраиваться на основе разнообразных техник (техника решения ситуативных задач, «пила», «мозаика» и т.д.). Главная задача педагога – сформировать учебные задания для групп с учетом особенностей образовательных

потребностей и возможностей каждого ребенка, соблюдая принцип инклюзии (прогресс возможен только в том, что ребенок может сделать).

Организуя образовательную деятельность, педагог опирается на требования Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых определены предметные, метапредметные и личностные результаты освоения основной образовательной программы общего образования. Потенциал интерактивных технологий обучения в формировании универсальных учебных действий (коммуникативных, познавательных, регулятивных, личностных) значителен. Но его реализовать можно только при условии целеориентированного использования учителем всех структурных компонентов содержательной и процессуальной частей технологии в их формировании. В инклюзивном классе необходимо учитывать и особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ. Так, выстраивая урок на основе кейс-технологии, учитель может создать условия для формирования у школьников метапредметных умений поисковой и творческой деятельности (данные метапредметные результаты заложены в ФГОС начального образования). Кейс должен включать задания проблемного анализа, поиска причинно-следственных связей и т.п. Организуя работу детей над кейсом, педагог обеспечивает условия включения каждого в процесс деятельности. В этой связи необходимо предусмотреть возможность использования ассистивных технологий, позволяющих снизить риски «невключения». Например, если кейс предполагает работу с компьютером, то для ребенка с сенсорными нарушениями могут быть необходимы специальный экран или звуковые устройства.

Роль технологии обучения в результатах освоения образовательной программы обучающимся предполагает постоянное совершенствование технологической культуры учителя. Без обогащения педагогом собственного опыта, знаний нельзя будет решить задач, связанных с развитием инклюзии в России.

Список использованной литературы:

1. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1.- Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 411 с.

Шафранская Чулпан Ягфаровна
кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмент ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА В СОЦИАЛИЗИРОВАНИИ ИНВАЛИДОВ

STATE SUPPORT IN SOCIALIZATION OF DISABLED PEOPLE

Аннотация. В статье анализируется государственная поддержка прав инвалидов в современной России. Формирование доступной среды и участия инвалидов в современной жизни. Анализируются различные социальные программы. Предлагаются мероприятия по совершенствованию государственной поддержке в социализации инвалидов.

Abstract. In article the state support of the rights of disabled people in modern Russia is analyzed. Formation of the available environment and participation of disabled people in modern life. Various social programs are analyzed. Actions for improvement are offered the state support in socialization of disabled people.

Ключевые слова: государственная поддержка, инвалид, социализация, права инвалидов, закон РФ, федеральные органы власти, доступная среда, трудоустройство инвалидов.

Keywords: state support, disable, socialization, rights of disabled people, act of the Russian Federation, federal authorities, available environment, employment of disabled people/

В настоящее время все большую актуальность приобретают вопросы социальной работы с инвалидами. Социализация людей с ограниченными возможностями имеет в своей основе много аспектов - правовой, экономический, производственный, коммуникативный, психологический. Все ещё велики социальные барьеры, не позволяющие взрослым инвалидам активно включиться в жизнь общества и полноценно участвовать в ней. Существует насущная потребность в улучшении и модернизации их социального обслуживания.

Хотя многое уже делается, это и государственная поддержка социализации инвалидов и семей, имеющих детей – инвалидов. Обеспечивает это процесс за счет средств федерального бюджета. Так в ст. 27 Закона N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» оговаривается перечень материальной поддержки инвалидов это пенсии, пособия, страховые выплаты.

На региональном же уровне социальная поддержка инвалидов сводится к оказанию социально-реабилитационных услуг, предоставление технических средств реабилитации и протезно-ортопедических изделий, воспитание и обучение детей-инвалидов в учреждениях компенсирующей и оздоровительной направленности, услуги в сфере отдыха и оздоровления, образование, поддержка в сфере занятости, предоставление транспортных льгот, юридическая помощь. Создание безбарьерной среды является одной из многочисленных целей Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы, которая получила продление до 2020 года Распоряжением Правительства от 27 октября 2014 г. № 2136-р. . В 2016-2020 годы планируется завершить работу по устранению барьеров для инвалидов – это установки лифтов, пандусов и других инструментов, позволяющих людям с ограниченными возможностями беспрепятственно посещать медицинские и культурные учреждения города. Также в рамках данной программы была создана карта доступности учреждений. Обучение необходимого персонала для работы с инвалидами. Повижки в этом направлении значительны, так по данным Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации на 2015 год 45% приоритетных объектов инфраструктуры приспособлено для лиц с ограниченными возможностями, тогда как на 2010 год это показатель был на уровне 12%. Также на протяжении последних 5 лет в 90% субъектов Российской Федерации сформированы карты доступности, что, несомненно, имеет положительное влияние на уровень жизни лиц с ограниченными возможностями [1].

Существенным фактором социализации лиц с ограниченными возможностями является возможность получения общего и профессионального образования. Что в РФ законодательно закреплено, на практике это образование на дому или в дистанционной форме. Домашнее обучение скорее подходит к начальному школьному образованию, хотя сейчас появляются и специализированные школы, где обучение детей-инвалидов сопровождается уроками лечебной физкультуры, различными развивающими занятиями, наблюдением специалистов-педагогов и т.д. В этой связи проблемой остается их недостаточное количество особенно в отдаленных регионах нашей страны.

Для обучения же детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах необходимо оснащение их специальными средствами, в зависимости от степени и вида инвалидности обучающихся детей, что, конечно, является определенной трудностью.

Что касается высшего образования, то здесь мы находим множество методик и практик обучения лиц с ограниченными возможностями, которые часто находят свое применение в дистанционной форме обучения. К сожалению, такое обучение так же, как и обучение на дому, в условиях, когда иное осуществить невозможно, в меньшей степени помогает в процессе социализации личности инвалида. Поэтому вновь хотелось обратить внимание на необходимость создания специальных школ для таких особенных учеников, а также на необходимость специального оснащения учреждений образования, чтобы процесс обучения проходил без отрыва от среды, что будет способствовать как успешной социализации инвалидов, так и изменению общественного отношения к таким людям.

Теперь обратимся к не менее важному вопросу - вопросу трудоустройства инвалидов, что также является серьезным механизмом социализации таких людей. Согласно Федеральному закону №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидам предоставляются гарантии трудоустройства путем проведения специальных мероприятий, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

Согласно данным федеральной службы государственной статистики на 1 января 2015 года в Российской Федерации 2 миллиона 400 тысяч работающих инвалидов, причем в период с 2010 по 2015 годы число трудоустроенных инвалидов выросло на 400 тысяч человек. В 2014 году за счет квот было трудоустроено 3887 человек. Исходя из приведенной выше статистики, можно сделать вывод, что наше государство действительно заботится о занятости лиц с ограниченными возможностями, а, следовательно, способствует социализации и интеграции в

общество таких людей. Но также становится ясно, что процесс трудоустройства все еще сопровождается множеством трудностей, которые требуют внимания общества и государства [2].

Еще одним важным аспектом в вопросе социализации инвалидов является участие их в общественной жизни, за счет посещения ими, например, общественных организаций, а также не менее важным является реализация их права заниматься физкультурой и спортом. Также Федеральным законом №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» законодательно установлено право инвалидов, создавать общественные объединения с целью защиты своих прав и законных интересов. Государство также признает свою обязанность по поддержке таких организаций за счет местных бюджетов. К сожалению, степень вовлеченности лиц с ограниченными возможностями в общественную жизнь государства остается недостаточно высокой, хотя такое участие, действительно, может служить серьезным механизмом социализации и интеграции инвалидов в общество [3].

С 1 января 2016 года вступили в силу основные положения Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» [4]. Этим Законом и другими нормативно-правовыми актами в течение последних нескольких лет в Российской Федерации с целью реализации положений Конвенции о правах инвалидов создана обновленная правовая база для создания доступной среды для инвалидов [5]. В целях повышения эффективности государственной поддержки социализации инвалидов в России необходимо: продолжить работу по совершенствованию нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность в сфере нестационарного социального обслуживания инвалидов; обеспечить осуществление действенного контроля соблюдения действующего законодательства, национальных государственных стандартов социального обслуживания Российской Федерации и государственных стандартов социального обслуживания инвалидов в России; продолжить реализацию мероприятий, направленной на усиление социальной поддержки инвалидов; разрабатывать предложения по внедрению в практическую работу новых социальных технологий, способствующих эффективности деятельности подведомственных учреждений.

Также важнейшей рекомендацией сейчас является создание информационной системы персонализированного учета потребностей инвалидов и маломобильных групп населения в обеспечении доступности среды, которая будет представлять собой единый федеральный регистр инвалидов.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 13.12.2006 // Собрание законодательства РФ. – 2013. - №6. - ст. 468.
2. Федеральный закон от 01.12.2014 № 419-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» // Собрание законодательства РФ. – 2014. - №49 (часть VI). - ст. 6928.

Яковлева Елена Льдовиковна
доктор философских наук, профессор кафедры философии и социально-политических дисциплин ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ ИСКУССТВА ЖИТЬ В КОНФЛИКТЕ

INCLUSIVE PRACTICE OF ART TO LIVE IN CONFLICT

Аннотация. В статье предлагается один из возможных вариантов современной метафизики личности искусства жить в конфликте. Основу авторской модели искусства жить в конфликте составляет состояние одиночества, помогающее человеку осмыслить себя и ценности жизни, при этом сменив оптику видения с модуса *иметь* на модус *быть*.

Abstract. The article suggests one possible contemporary metaphysical art person living in the conflict. The basis of the author's model of the art of living in the conflict is the state of loneliness that

helps a person to understand themselves and the value of life, with interchangeable lenses with vision to be the modus modus be.

Ключевые слова: искусство жить в конфликте, инклюзивность, одиночество, ценности жизни, модус быть.

Keywords: the art of living in the conflict, inclusiveness, loneliness, the value of life, a mode to be.

В современном мире проблема человека обретает новые сценарии развития. Так, сегодня жизнь становится нестабильной/временной/подвижной, теряются социальные «опоры» в виде нации/коллектива/семьи, постоянно происходят разного рода конфликты. В результате перечисленного человек оказывается в состоянии переходности-к: с ним начинают происходить бесконечные перемены, и он теряет себя, что рождает внутренний конфликт с самим собой, неразрешенность которого может привести к внешним конфликтам. Ситуацию усугубляет господствующая идеология гламура: незаметно манипулируя, она диктует свои правила игры, связанные с роскошно-красивым образом жизни. Рождается симуляция праздничной будто-жизни, где нет место естественному началу личности, а поощряются искусственные маски-персонажи, живущие театрально и напоказ. В итоге в гламурной современности индивид начинает ощущать отчуждение от окружающего/самого себя и перманентное конфликтное состояние, не отпускающее его из своих оков ни на мгновение. Подобная ситуация социального негативно сказывается на инклюзивной среде. Столкновение различных позиций, культур и уровней жизни, где, с одной стороны, выступают люди с особыми возможностями здоровья и/или их представители, а с другой стороны – чиновники/социальные группы/общество в целом, нередко сопровождается негативными эмоциями и проявлениями. Перечисленное заставляет сосредоточить исследовательский интерес на решении проблем современного человека, связанным с его инклюзивностью и жизнью в состоянии конфликта.

Ввиду множества конфликтов, нередко накладывающихся друг на друга, сегодня можно говорить о перманентном состоянии кризисов, что заставляет обратиться к феномену искусства. Уже в Античности искусство было связано с искусной практической и теоретической деятельностью людей, содержащей в своем основании творческий подход, что задавало феномену довольно широкую панораму применения. Более того, искусство помогает воплотить и развить духовный опыт личности, который невозможен без включенности в бытие, связанной с отзвуком и откликом. Искусство через мимесис помогает создать личный образ, наполняя его собственным содержанием, помогающим понять и интерпретировать свое Я и Я Других.

В современности, как мы считаем, искусство жить в конфликте должно помочь личности преодолеть негативные ситуации, меняя оптику видения и расширяя метафизический опыт. Данное обстоятельство обусловлено огромным творческим потенциалом, заложенным в искусстве жить. Любая жизнь неповторима и многогранна, представляя собой «сад расходящихся тропок» (Х.Л. Борхес) в непредсказуемом направлении и с ризоматичной траекторией. Искусство позволяет личности быть в жизни активным актором, выполняя одновременно роль и художника, и произведения/про-из-ведения, заставляя выработать собственную технику создания и стиль. Данное обстоятельство становится актуальным в современности, где у каждого феномена появляются собственные технологии создания и распространения. В контексте искусства жить в конфликте инклюзивный человек осуществляет поиск личной идентичности и ищет пути вы(с)казывания Я, преодолевая различные барьеры. Большая часть демонстраций личности, безусловно, носит эстетический характер, что задается природой искусства и поддерживается идеологией гламура. Но при этом в искусстве жить в конфликте нельзя забывать об интеллектуальной и нравственной компонентах метафизики личности, что вносит равновесность и гармоничность в условиях перманентных кризисов социального. Конфликт, несмотря на доставляемый Я дискомфорт, заставляет индивида вслушаться в себя и постараться понять, в первую очередь, себя, свое «самое само», что приводит нас к первому шагу в искусстве жить в конфликте – состоянию одиночества.

Одиночество как сложное состояние обладает онто-гносеологическим и аксиологическим статусами, затрагивая глубинные основы бытия, что позволяет решать большое количество проблем, связанных с метафизикой человека. Состояние одиночества олицетворяет конфликт как разлад/спор с собой/Другими, что говорит о распаде целостности и потере корней в

бытию, заставляя отправиться в Путь как дороге к себе/поиску выхода из ситуации, настоятельно требуя принятия конкретных решений. Неслучайно одиночество можно охарактеризовать как «мужество Быть». Подчеркнем, нередко человек избегает одиночества, испытывая страх остаться наедине с собой, заменяя его симулякрами.

Через опыт одиночества проходит каждая личность, но передать всю палитру ощущений, чувств и мыслей в этом противоречивом состоянии довольно трудно. В этом сугубо-индивидуальном состоянии, обусловленном множеством причин, личность достигает разные цели, что нашло отражение в философских подходах. Так, Б. Паскаль связывал одиночество с постижением своего небытия в сравнении с бесконечностью, С. Кьеркегор – веры в сверхъестественное, Ф. Ницше – воли, Н. Бердяев – Бога, Г. Торо – природы и человеческой независимости, Э. Фромм – свободы, А. Камю – презрения к абсурдному и пр. Каждая из перечисленных целей важна для преодоления состояния конфликта.

Человек наедине с собой мучается вопросом: что он может сделать, чтобы почувствовать себя в мире как дома? Поиск ответа на этот вопрос заставляет личность интенсивно искать, всматриваясь в себя и окружающий мир, чутко ловя отзвук и пытаясь адекватно откликнуться на него. Ответы не лежат на поверхности, а отклики бывают неудачными, усугубляя страдания личности. Но, как говорил Ф. Ницше, «страдание делает человека более глубоким».

В состоянии одиночества личность ведет непрерывный диалог с самим собой, где порождает/расширяет/обогащает смысл своей событийности/со-бытийности. Выстраивая диалог как элемент театрализации личностного бытия, он одновременно выступает и автором, и зрителем, абстрагируясь от ситуации и рефлексировав над ней. В итоге происходит своеобразная перезагрузка личности, обновляющей оптику мировидения и миропонимания.

Подчеркнем, глубокое погружение человека в одиночество не исключает его инклюзивности. Наоборот, рефлексировав в этом состоянии, человек обнаруживает включенность в бытие, присоединяясь к ритмам не только своей культурно-исторической эпохи, но и мироздания в целом. Активная включенность в бытие в состоянии одиночества приводит к «трагическому просветлению» (А. Белый), открывая личности ключи от потаенного. В этом состоянии «трагического просветления» приходит новое понимание жизни (нередко провидческое/интуитивное), переводя личность на более высокий уровень метафизического развития, связанный с пониманием диалектики бытия, где поражения и победы неразделимы: они дают почувствовать вкус жизни и к жизни. Согласимся с глубоким смыслом слов Д. Локка о ценности жизни, «даже если она безрадостна и невыносима».

Одиночество, помогая личности осознать диалектику объективного и субъективного, высвечивает суетность бытия и его пустоты, влияющие на индивидуальные проявления, в которых обнаруживаются эти черты. Вследствие подобного осознания происходит понимание подмены Я, оценка собственных поступков и осмысление смысла жизни. Можно утверждать, несмотря на различные цели, достигаемые в результате состояния одиночества, оказывается, что оно диалектично, демонстрируя взаимосвязь субъективных и объективных модусов бытия/переживания.

Наиболее ярко в состоянии одиночества проявляется человеческая субъективность, позволяющая познать свой внутренний мир, через призму которого интерпретируется не только свое, но и внешнее/объективное. Вспомним, сократовский призыв «Познай самого себя», оказавшийся вечным и даже архетипичным. Знание себя открывает простор для познания Другого как объекта. При этом, вспоминая экзистенциалистов, согласимся с их метафизической установкой: чем насыщеннее опыт личности, не исключая драматические и трагические эпизоды, тем полнее раскрывается ее экзистенция. Именно жизненный опыт в одиночестве требует своего понимания и постижения. В этом отношении одиночество есть своеобразный выбор, довольно мощный и сильный, к которому, как правило, личность подходит/обращается в трудные моменты жизни, связанные с трагедиями/драмами/противоречивыми ситуациями/жизненными тупиками. Поняв, что бытие-с не получается, личность уходит в бытие-в, не отключаясь от бытия-с, чтобы в преображенном виде начать бытие-для.

Безусловно, погружаясь в одиночество, человек испытывает страх/обеспокоенность/депрессивные состояния/чувство вины/ опустошенность/тоску и др., что вызывает определенный дискомфорт, связанный с неуютностью и непристроенностью в бытии. Тем не менее, одиночество – это время исправления ошибок и корректировки собственного пути.

В таком состоянии одновременно задействуются бессознательное – сознательное – сверхсознательное, чувственное – эмоциональное – рациональное, духовное – душевное – энергийное. При этом одиночество в нашем контексте не подразумевает отчужденности и уединенности/изоляции, потому что его продуктивные черты могут проявляться при погружении в ситуацию, создавая эффект присутствующего отсутствия, тем самым позволяя не выпасть из контекста современности и чувствовать его ритмы. Именно активная погруженность в происходящее представляет возможность осмысления, переживания и деятельного решения проблем, позволяя избежать пессимистичного и давая шанс поверить в себя. Согласимся с Н. Аббаньяно, утверждавшим, что наедине с собой человек осуществляет поиск собственного пути.

В одиночестве личность может свободно проявить свое Я в виде эмоций/чувств/переживаний/мыслей, не боясь давления и осуждения/осмеяния со стороны, что подчеркивает связь одиночества со свободой. Подчеркнем, в целях избегания культа собственной личности необходимо не только позиционирование Я, но и умение отстраниться от него, взглянув на ситуацию глазами Другого, быть иным/перелицеваться, проявив диалектичность мышления, сопровождаемую толерантностью и гуманизмом. В состоянии одиночества как позитивной составляющей жизнедеятельности человек начинает осознавать свое личностное начало, самость, понимать смысл жизни и предназначение.

Второй шаг искусства жить в конфликте – в состоянии одиночества **сосредоточение внимания на «самое само»** (А.Ф. Лосев) **и ценностях жизни**. Личность должна обратить внимание на духовную сторону жизни, занявшись процессом самосовершенствования и смысложизненного поиска, неся ответственность за собственное/общественное бытие. Ключевую роль здесь играют ценности. Каждый человек выстраивает свою шкалу ценностей, помогающей ему в смысложизненном поиске. Личность, создавая шкалу ценностных доминант, осознает и постигает их, внедряя в свое бытие. Наличие ценностей в практической деятельности индивида можно считать высшим критерием их постижения, тем самым демонстрируя глубинное проникновение ценности в бытие и ее эффективно-осознанное проявление. Вспомним, самого человека нередко определяют как существо ценностное, опирающееся в своем бытии на благо и связанные с ним критерии положительной значимости, предпочтительного.

Обращение внимание на «вечные» ценности, прошедшие испытание временем, будет способствовать (с)охранению традиции и преемственности в обществе, воспитанию ответственности и наличию нравственного облика. Ключевые аксиологические принципы, сформировавшиеся в прошлом, способствуют устойчивости и стабильности в социальном, что благотворно влияет на отдельного человека и общество в целом. Подчеркнем, личность должна осознавать и понимать не только ценности своего собственного мира, но и ценности окружающих людей, общества в целом, что приводит нас к соучастности.

Соучастность помогает снять напряжение в конфликтных ситуациях, вслушаться не только собственное Я, но и Я Другого, проявив сочувствие и эмпатию. Сочетание своего и Другого в отношении ценностей, привычного и чуждого, в том числе посредством их чередования, свидетельствует о толерантном и гуманном отношении к нему. Инклюзивная среда объединяет людей с различными ценностными установками, в результате взаимодействия осуществляется их познание и обмен. Другие со своими ценностными ориентациями, внося суммирующий вклад в существующее, в геометрической прогрессии расширяют жизненный опыт. В результате диалектического отношения к бытию можно осознать аксиологическое единство мира, чувствуя, понимая и рефлексировав над ним, внедряя в собственный жизненный опыт.

Еще одним шагом в искусстве жить в конфликте можно считать **смену оптики видения с модуса иметь на модус быть**. Массовая ориентация на модус иметь приводит в современном обществе не к лучшим **трансформациям**, изменяющим человеческий код. Подчеркнем, что изменения, в первую очередь, касаются человека имеющего, чья жизнь сконцентрирована на прибыли, накоплении собственности и потребности власти, являя собой в большей степени иллюзию/кажимость жизни, но не ее суть.

Среди характеристик человека бытийствующего, способного решать конфликтные ситуации, отметим следующие. Человек бытийствующий благодаря своей шкале ценностей, целостности и самодостаточности оказывается устойчивым, сопротивляясь разного рода препятствиям. Ко всем жизненным проявлениям человек бытийствующий проявляет

неподдельный интерес, стремясь познать и запомнить каждый эпизод. Выстраивая стратегию своего поведения, человек бытийствующий «надеется на то, что он есть, что он живет и мыслит и может создать что-то новое, если наберется мужества расслабиться» [1, с. 58]. Он креативен во всех жизнедеятельных ситуациях, а духовная составляющая целенаправленна не только на самопроявление, но и помощь Другим. Человек бытийствующий всегда помнит, что он ответственен и за смысл своей жизни, который он ищет сам. Именно смысл как ключевой вектор жизни направляет его во всей деятельности. Человек бытийствующий даже в своей созерцательности оказывается активным, потому что задействованными в этот процесс оказываются его ум, интеллект и интуиция. Подобная сокрытая от всех людей жизнь, связанная с внутренним покоем и духовным познанием, ведет к душевному здоровью и благополучию.

В модусе быть человек, познавая и критически осмысляя происходящее, пытается «дойти до сути», проникая «в глубь явлений, постепенно приближаясь к истине» [1, с. 67]. Человек в модусе быть рационально и функционально подходит к знанию: оно для него выступает не только в качестве познания действительности, но и решения множества проблем, возникающих, в том числе, при взаимодействии с Другими. Человек бытийствующий строит свои взаимоотношения на даре и исповедальности, связанных с совместным переживанием бытия и его смыслов. Его отношения с людьми основаны на этических заповедях, благодаря чему проявляется священное благоговение перед Другим.

Человек, живущий в модусе быть ищет продуктивные и смысловые формы проведения свободного времени. Он акцентирует внимание на внутреннем сопереживании всего происходящего с ним и Другими, не боясь, возникающих конфликтов и барьеров (интеллектуальных/ценностных/моральных). Как правило, у человека бытийствующего статус и авторитетность рационализированы, подразумевая знания, компетентность, профессионализм, умение отвечать за принятые решения и действия, нестандартно мыслить и креативно подходить к решению ситуаций. Человек в модусе быть, несмотря на высокий коэффициент духовности/духовного в широком понимании, приземлен и нацелен на реальное, не отрываясь от действительности.

Вера у человека бытийствующего представляет собой, как замечает Э. Фромм, сложное явление, связанное с верой в себя/людей/ситуации/жизнь, где ключевыми характеристиками выступают убежденность, наличие смысловой идеи, внутренняя позиция, гуманность, позволяющие человеку активно самосовершенствоваться и помогать в процессе совершенствования Другим. При этом подобная вера является показателем духовной целостности человека, готовым понять и принять позицию Другого, но при этом оставшись самим собой.

В заключении подчеркнем следующие моменты. Современная жизнь в виду ее динамичности и кризисности приводит человека к жизни в постоянном конфликте, что заставляет искать **модели искусства жить в конфликте**. В контексте такого бытия необходимо менять оптику видения, не зацикливаясь на негативном аспекте проблем и конфликтных ситуаций, а пытаясь найти **способ разрешения противоречий** и продолжения свое жизненного путешествия. Перечисленное актуализирует проблему инклюзивного бытия как состояния активной включенности в жизнь, воли и желания быть-в-бытии, что означает идею причастности к жизненному процессу и соучастия/со-участия в нем. Включенность предполагает заинтересованность, отклик на происходящее и желание достичь определенного результата, разрешая любые противоречия и конфликты. Искусство жить в конфликте может иметь множество разных вариантов. Мы предлагаем один из них, включающий в себя три ключевых шага – нахождение пространств личного одиночества для осознания Я, погружение в «самое само», помогающее обрести ценностные ориентиры и понять суть вещей, и формирование модуса быть. Перечисленное, как мы считаем, поможет личности проявить себя в многообразных ситуациях бытия социального, разрешая любые конфликты. Только человек бытийствующий способен на равных взаимодействовать и коммуницировать с Другими, проявляя толерантность, гуманизм и культуру соучастия/со-участия. Именно человек в модусе быть нацелен не только на самосовершенствование, но и помощь Другим, создание позитивного климата в социальном при взаимодействии, преодолевая эгоизм и себялюбие.

Список использованной литературы:

1. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 314 с.

ГЛАВА 2. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

2.1. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Г. КАЗАНИ

2.1.1. НОВО-САВИНОВСКИЙ И АВИАСТРОИТЕЛЬНЫЙ РАЙОНЫ

Абрамова Анна Васильевна
учитель физической культуры МБОУ «Средней общеобразовательной школы №119
г.Казани», магистрант ФГБОУ ВО «Поволжской государственной академии физической
культуры, спорта и туризма»

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации занятий физическими упражнениями детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, совместно со здоровыми сверстниками в условиях инклюзивного образования.

Abstract. In article problems of the organization of occupations are considered by physical exercises of the children having deviations in the state of health, in common with healthy peers in the conditionsofinclusiveducation.

Ключевые слова: инклюзивное образование, физические упражнения, образование.

Keywords: inclusive education, physical exercises, education.

В последнее время изменилось представление государства и общества о правах и возможностях ребенка инвалида, что привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделено вопросам обеспечения необходимых условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками.

Семаго Н. характеризует детей с ограниченными возможностями здоровья как детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. В категорию детей с ОВЗ относятся дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития. Следует отметить, что количество детей с ОВЗ, имеющих различные нарушения, в последние годы увеличилось, но отсутствуют необходимые условия в массовой школе для реализации образовательных потребностей данной категории обучающихся. Современные родители нацелены на получение образования их детьми именно в условиях массовой школы, в которой бы ребенок с ОВЗ мог развиваться и социализироваться так же, как и остальные дети. Данная проблема особенно остро встает на современном этапе, так как восприятие детей с ОВЗ сильно отличается от их сверстников по школе. В связи с этим на настоящий момент актуальным становится вопрос о введении инклюзивного образования. Инклюзивное образование - специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья доступное обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

Можно выделить главную идею в явлении, обозначаемом «инклюзия»: включение людей с ограниченными возможностями в состоянии здоровья в общество на их собственных условиях, а не на условиях приспособления к правилам мира здоровых людей. Именно поэтому инклюзия должна рассматриваться как основной принцип организации занятий по физической культуре с детьми-инвалидами. В то же время, необходимо отметить, что организация инклюзивного физического воспитания несет в себе определенные трудности: разработки программно-

нормативных документов, изменения образовательного процесса и физкультурно-образовательной среды. То есть проблема барьерной среды в случае занятий физическими упражнениями приобретает еще большее значение и выражается в определенных особенностях, связанных со специальным оборудованием мест занятий. Изменение содержания образовательного процесса, требует не только выбора учебного материала в соответствии с интересами и возможностями всех детей, обучающихся в одном классе, но и определения системы оценивания их успехов в двигательной деятельности.

Кроме этого, повышается психологическое напряжение специалиста по физической культуре, так как в значительной степени усложняются выполнения требования обеспечения безопасности занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, так как педагогу необходимо больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья. Хочется акцентировать внимание, и на том, что от специалиста по физической культуре при организации инклюзивного физического воспитания требуется компетентность во многих областях адаптивной физической культуры, в зависимости от заболевания детей.

В заключение можно сказать о том, что специалистов в сфере инклюзивного образования нужно готовить к тому, что на пути карьеры будут встречаться различные трудности в организации занятий по физической культуре. Нужно всегда быть на чеку, чтобы в любую минуту придти на помощь ребенку с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников // Журнал исследований социальной политики. -2008. - Т. 6. - № 1.
2. Соликов Н. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду в условиях обучения в массовом образовательном учреждении // Учитель. - 2006. - № 1.
3. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями// Социологические исследования. - 2004. - № 7.
4. Инклюзивная физическая рекреация в формировании толерантности здоровых школьников к сверстникам-инвалидам / В. П. Соломин, С. О. Филиппова, Е. А. Митин, А. Е. Митин, Т. В. Соловьева // Современные проблемы физической культуры и спорта: матер. междуна. науч. -прак. конфер. -СПбНИИФК, 2008. - Т. 1.
5. Митин А. Е., Филиппова С. О. Отношение будущих специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования // Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства: матер.международ. конф. - СПб., 2010.

Адиятова Ануза Фаритовна

педагог-психолог

МАДОУ «Детский сад №19 комбинированного вида»

Ново-Савиновского района г.Казани

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация: В статье рассматривается проблема инклюзивного образования, раскрывается суть понятия «психолого-педагогическое сопровождение» с различными субъектами образовательного процесса: с детьми, родителями и педагогами в рамках инклюзивного образования.

Abstract. The article deals with the problem of inclusive education, reveals the essence of the concept of "psycho-pedagogical support" with different actors of the educational process: children, parents and teachers in the framework of inclusive education

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, субъекты образовательного процесса.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, the subjects of the educational process.

Нас сегодняшний день перед обществом стоит немало задач, обусловленных экономическими, политическими условиями, однако, и социальные проблемы занимают не последнее место. Так, уже не первое десятилетие в нашей стране не теряет актуальности проблема роста детей с ОВЗ, что обуславливает необходимость создания особых условий для их последующей адаптации и социализации. Несомненно, реализация подобной задачи требует огромных ресурсов, не только материальных, но, в первую очередь, духовных. Не секрет, что родители, зачастую, скептически относятся к возможному интегрированному воспитанию и обучению детей с ОВЗ и здоровых детей. И не стоит отмечать, у каких родителей подобные опасения выражены больше: родители здоровых детей обеспокоены возможным недостатком внимания педагогов и воспитателей к их чадам, а родители детей с ОВЗ, в свою очередь, отмечают, с какими затруднениями придётся столкнуться им и их детям, в случае постоянного посещения образовательных учреждений в качестве полноправного субъекта образовательного процесса.

Сегодня наша страна, будучи высоко экономически развитой, преследует цели гуманизации общества и полноправия всех граждан в обеспечении социальных услуг (в том числе и получения образования, что является первоочередным правом любого гражданина, поскольку закреплено Конституцией). Можно отметить, что в решении данной государственной задачи имеются достаточно высокие результаты: практически каждый субъект Федерации имеет специализированные центры, медико-социальные учреждения, где детям с ОВЗ и их родителям оказывается психологическая, педагогическая и медицинская помощь.

Однако, опираясь на опыт зарубежных стран, на многочисленные исследования, актуально говорить не просто о воспитании и обучении детей с ОВЗ в контексте узконаправленных образовательных учреждений, а именно об инклюзии, то есть о включении и вхождении детей с недостатками в психофизическом развитии, в среду здоровых детей, с их последующей адаптацией, интеграцией и индивидуализацией. Инклюзивное образование является перспективой существующей системе образования, которая в определённой степени дискриминирует права определённых категорий граждан. Поэтому, как и в любой системе образования существуют свои цели, методы и субъекты, так и система инклюзивного образования должна быть обеспечена собственными стратегическими составляющими, а не просто быть переведена с рельсов одного состава на другой. Под данной задачей я подразумеваю, что при вхождении детей в условия «обычного» детского сада или школы, ребёнок с ОВЗ не должен ощущать психологического и физического дискомфорта. Адаптированное под нужды и потребности ребёнка с ОВЗ, образовательное учреждение должно быть оснащено специальными средствами транспортировки и передвижения; мебель и учебные принадлежности должны быть подобраны с учётом индивидуальных особенностей. Помимо этого необходимо обеспечение особым медицинским и социальным сопровождением. Конечно, реализация задач инклюзивного образования кажется глобальной, а подчас, и не решаемой проблемой. Особенно в последние годы, когда страна испытывает финансовые потрясения. Однако, на мой взгляд, решение первостепенных задач инклюзивного образования, медленно, но верно, проходит результативно.

Если рассматривать наш родной регион - Республику Татарстан - для которой проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ хорошо знакома, то можно отметить, что опыт организации и реализации задач инклюзивного образования достаточно огромен: создаются и открываются новые образовательные учреждения, модернизируются детские сады и школы под нужды всех категорий детей, растёт компетенция сотрудников и членов образовательных учреждений в вопросе системы инклюзии.

Осуществляемая модернизация системы образования, позволяет родителям детей с ОВЗ избавиться от стереотипных страхов и опасений, и открывает путь ко всей подсистеме образования, начиная с первых ступеней образования - ступени дошкольного обучения, дети начинают посещать детский сад, становясь полноправными субъектами образовательного учреждения: они включены в режимные моменты и имеют возможность активно взаимодействовать с другими детьми. Несомненно, данные возможности реализуются детьми с

ОВЗ по разному, в силу психофизических особенностей. Однако, нельзя не отметить важность эмоций и первого психо-эмоционального, нравственного опыта для детей. Будучи включенными в среду разных детей и получая знания об особенностях каждого из них, ребёнок (вне зависимости от уровня здоровья) учится взаимодействию, формирует в себе равное и толерантное отношение, учится оказывать помощь и поддержку. Таким образом, изначально вкладываемый фундамент нравственного и духовного воспитания детей детерминирует качества взрослого человека в последующем, которые, как хотелось бы надеяться, будут лишены настороженности и отчужденности к тем, кто не «такой, как все».

Не только дети с ОВЗ, но и их родители, будучи включенными в инклюзивное образование, становятся её полноправными участниками, и нередко, требуют особого внимания. Поэтому, особенно актуально говорить о необходимости психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования. Под психолого-педагогическим сопровождением понимают систематический целенаправленный процесс оказания поддержки участникам образовательного учреждения с целью всестороннего и гармоничного развития ребёнка в соответствии с его возможностями.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ДОУ, помимо этого, направлена на: возможную коррекцию психофизических недостатков; актуальное включение детей в окружающую социальную среду; подготовку к школьному обучению. Процесс психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ включает в себя: сбор информации о детях с ОВЗ; определение стратегии содействия развитию ребёнка с ОВЗ; работу со всеми субъектами образовательного учреждения (родители и педагоги) по обеспечению целостного развития ребёнка; обеспечение и реализацию всех этапов психолого-педагогической работы (наблюдение, коррекция, диагностика); информирование субъектов образовательного учреждения об успешности и результатах работы.

Как уже отмечалось ранее, если для самих детей с ОВЗ проблему инклюзивного образования связывают, в большей степени, с наличием психофизических затруднений, то для остальных субъектов системы инклюзии характерно наличие, зачастую, проблем психологического характера. И родители, и педагоги часто испытывают страхи в отношении детей: как с ними обращаться? Как их примет группа? И т.д. Природа данных страхов обусловлена разными причинами. Для педагогов, особенно для тех, кто имеет большой опыт работы в системе традиционного образования и мало знаний относительно особенностей и нужд детей с ОВЗ, система инклюзивного образования создает потребность в повышении компетентности. В целом, инклюзивное образование требует сплоченности коллектива, представляющей собой эффективное взаимодействие специалистов, определяющей «содержательное поле» инклюзии. Должны быть модифицированы образовательные программы. Педагог, во избежание эмоциональных стрессов и выгорания, должен чувствовать поддержку коллег, что обуславливает возможность психологической супервизии, обсуждения имеющихся затруднений и перспективы из разрешения. Перенимая опыт коллег, вырабатывая собственные стратегии взаимодействия с детьми и организации образовательного процесса при психолого-педагогической поддержке, педагоги будут иметь больше уверенности, будут решительнее настроены на достижение результата. Психолого-педагогическое поддержка педагогов в рамках сопровождения, таким образом, направлена на уменьшение мотива избегания неудач и усиление преобладания мотивации достижения успеха.

Страхи родителей также следует разделять на страхи родителей детей с ОВЗ и здоровых детей, поскольку, несмотря на точки соприкосновения, они разнонаправлены. Родители здоровых детей в рамках психолого-педагогического сопровождения также требуют повышения компетентности, нередки случаи, когда возможно проведение тренинговых программ, направленных на повышение принятия, эмпатии и толерантности.

Родители же детей, воспитывающих детей с ОВЗ, часто требуют особого подхода, поскольку не всегда открыты информации относительно их детей. Многие родители находятся на стадии эмоционального истощения. Несомненно, для них важна поддержка, которую они могли бы получить в кругу близких людей. Однако, поддержка, оказываемая другими людьми, аналогичный опыт переживаний, может быть также полезен. Подобные задачи успешно решаются в группах поддержки, организуемых с участием родителей.

Индивидуальная форма работы с родителями носит, преимущественно, характер консультаций, диагностики и информирования. Особое внимание при психолого-педагогическом сопровождении в системе инклюзивного образования уделяется детям с ОВЗ. Наблюдение за особенностями адаптации и интеграции, развития данных детей- лишь начальной этап работы. В силу особенностей развития детей, педагог-психолог часто лишен привычного инструментария для диагностики: вербальные и невербальные реакции у детей часто искажены либо отсутствуют, диагностический комплект не доступен и не адаптирован для проведения, поэтому, особую актуальность приобретает не только диагностический этап работы, а в первую очередь, практический или терапевтический. Так, основной целью педагога-психолога при работе с детьми с ОВЗ является обеспечение позитивных сдвигов в психофизическом развитии ребенка и целенаправленное продвижение относительно его собственных возможностей. Для детей могут оказаться не только интересными, но и полезными техники работы с песком, с красками и с терапевтическими игрушками. Развитие сенсорных потребностей немаловажно для развития детей с ОВЗ. Помимо этого важна коррекционно-развивающая работа с детьми, преследующая цели эмоционально-речевого, предметно-действенного и игрового общения с окружающими; формирование первичных умений и навыков разных видов деятельности (общение, игра, самообслуживание); развитие когнитивной сферы.

Реализация данных задач не обходится без сложностей. В первую очередь, важно помнить, что результат психолого-коррекционной работы достигается в несколько раз дольше и требует периодических закреплений и повторений. Однако, основа, закладываемая на начальном этапе инклюзивного образования, несомненно, окажется полезной для последующей ступени школьного образования.

Таким образом, рассматривая проблему инклюзивного образования, мы затронули множество аспектов. И это не случайно, поскольку инклюзивное образование-последовательность множества цепей, среди которых немаловажным является и обеспечение психолого-педагогической поддержки и сопровождения субъектов образовательного учреждения с целью достижения задач воспитания и обучения детей с ОВЗ. Перспективы развития инклюзивного развития в нашей стране и регионе дают возможность предполагать, что вопросы, связанные с данным процессом, в дальнейшем будут иметь меньше спорных точек соприкосновения и больший опыт успешной реализации практической деятельности.

Список использованной литературы:

1. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов/сост. С. Прушинский, Ю.Симонова. М.:РООИ «Перспектива», 2007.
2. Е.А. Чепракова, И.М. Ауппе, И.С. Морозова Сопровождение педагогов в процессе инклюзивного образования // «Справочник педагога-психолога. Детский сад».- 2014 №4.

Акулинина Ирина Витальевна
заместитель директора по воспитательной работе
Бочкарева Людмила Александровна
социальный педагог
Смоленская Анна Александровна
педагог организатор
МБОУ «Школа №33» г. Казань

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА - ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

ORGANIZATION OF INCLUSIVE SPACES - EDUCATIONAL ASPECT

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы по осуществлению взаимодействия семьи и школы в процессе инклюзивного образования детей с ОВЗ. Обращается внимание на развитие воспитательных возможностей семьи и школы, на осуществление педагогическое просвещение всех участников образовательного процесса. Поднимается вопрос о необходимости развития способностей и достижения успехов в школе детей с ОВЗ.

Annotation. The article deals with questions on the implementation of the interaction of family and school in the process of inclusive education of children with HIA. Attention is paid to the

development of educational opportunities of family and school, the implementation of pedagogical education of all participants in the educational process. It raises a questions of skills development and success achievement by children with HIA.

Ключевые слова: инклюзивное пространство, взаимодействие с родителями, воспитательный процесс.

Keywords: inclusive space, interaction with parents, educational process.

Инклюзивное образование в школе дает возможность детям с особыми потребностями в полном объеме участвовать в жизни коллектива и школьной жизни, а остальные дети получают огромный воспитательный потенциал совместного обучения. Включенное образование имеет ресурсы, направленные на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива, на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения.

Наша школа старается создать комфортное развивающее пространство, позволяющее самореализоваться каждому участнику образовательного процесса. Главными ориентирами школы являются: качественное общее образование, включающее знание двух иностранных языков и компьютерных технологий, и развивающая образовательная среда, обеспечивающая возможность раскрыть способности каждого ребенка. Миссия школы – «Касаясь души, вдохновлять умы». Исходя из собственного опыта работы, если в классе все дети примерно одинаковые, у них не развивается критическое мышление, задерживается развитие самоконтроля и объективной оценки. В инклюзивном классе корректируются даже серьезные задержки в детском развитии, появляется особый этический фон учебно-воспитательного процесса.

На сегодняшний день, наряду со здоровыми детьми (1120 ребенка), в школе обучается 16 детей с различными заболеваниями и ограниченными возможностями здоровья. И количество таких детей с каждым годом увеличивается. В нашей школе дети с ограниченными возможностями здоровья учатся в обычных классах. Детей, которые не могут передвигаться самостоятельно (4 ребёнка), в течение всего дня сопровождают мамы – тьюторы своих собственных детей. В каждом классе - не более одного такого ребенка. Остальные учащиеся с заболеваниями способны передвигаться и обучаться самостоятельно.

Организация инклюзивного пространства заключается не только в создании технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в школу, но и в понимании здоровых детей и их родителей в важности участия детей с ограниченными возможностями в общем учебном процессе. Успешность исполнения инклюзивной практики во многом зависит от культуры отношения участников образовательного процесса к детям с ОВЗ, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию.

С целью эффективного учебно-воспитательного процесса в школе организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, ведется работа по созданию особого морально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах. Мы понимаем важность того, что и дети, и родители, и педагоги школы - это, прежде всего партнеры. Необходимость взаимодействия с родителями, активное вовлечение их в жизнь школы, в данном случае неоспорима. Только продуктивное взаимодействие школы и семьи будет способствовать восстановлению психофизического и социального статуса ребенка с ОВЗ, достижению им материальной независимости и социальной адаптации.

В совместном процессе обучения и воспитания (в условиях инклюзии) родители детей с ОВЗ в первую очередь видят необходимость установления и развития важных социальных связей среди сверстников, включения детей с ОВЗ в социум. На этом школа делает большой акцент: регулярно проводятся творческие мероприятия и конкурсы, в которых дети с ОВЗ принимают активное участие как равноправные участники деятельности. Традиционными стали смотр-конкурс «Визитка класса», «Большие танцы», «Мистер и мисс школы», «Новый год». Не смотря на свое состояние здоровья, дети с ОВЗ в нашей школе участвуют в школьных, районных, городских и республиканских конкурсах и научно-практических конференциях; организуют творческие выставки своих работ; вместе со всеми принимают участие в спортивных массовых мероприятиях. Показателем успешности воспитательного аспекта инклюзивного пространства в нашей школе можно считать достижения наших детей с ОВЗ: Победитель Республиканского конкурса информационно-социальных видеороликов «Ребенок в мире прав» (2014 г.), призер

городского этапа Всероссийской Web-Olympiad 2015 «Web-профессии в глобальном мире», Лауреат Всероссийского конкурса «Лучшая школьная газета» (2016 г.), III место в VI-м Всероссийском конкурсе научных и творческих работ «Право на детство: профилактика насилия в семье, среди детей и молодежи» (2016 г.), дипломанты I, II степени Международной олимпиады школьников и студентов «Социокультурная инклюзия» (2016 г.) и др.

Инклюзия – это попытка придать уверенности в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья и, тем самым, мотивируя их, направить их желания так, чтобы они хотели пойти учиться в школу вместе с другими детьми – будущими друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Список использованной литературы:

1. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 35–38. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56322.htm>.

Андреева Л.А.

**учитель начальных классов первой квалификационной категории
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 168
с продлённым днём обучения для детей с соматическими заболеваниями»
Авиастроительный район г. Казань**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH SOMATIC DISEASES

Аннотация. В статье раскрывается понятие коммуникативных универсальных учебных действий, учитель делится опытом работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся с соматическими заболеваниями.

Abstract. The article reveals the notion of communicative universal educational actions, to share experiences of work on formation of communicative universal educational actions of pupils with somatic diseases.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, социальная компетентность, младший школьный возраст.

Keywords: communicative universal educational actions, social competence, primary school age.

Наша школа - особенная. Здесь учатся дети с соматическими заболеваниями. А любое такое заболевание, особенно хроническое, сопровождается нервно-психическими нарушениями. Поэтому к таким ученикам нужен особый подход. И основная задача педагогов школы - сохранение физического и психологического здоровья, социализация личности. Важнейшая задача современной системы образования: формирование совокупности «универсальных учебных действий», которые выступают в качестве основы образовательного и воспитательного процесса, дают возможность ученику самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая умение учиться. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младшего школьника является актуальной проблемой, решение которой важно, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом. Общество немыслимо вне общения.

В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования. Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента Универсальных Учебных Действий. В своей работе я уделяю большое внимание формированию коммуникативных УУД. **Коммуникативные УУД** обеспечивают социальную

компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1]. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1].

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определённые возможности для формирования универсальных учебных действий.

Так, на уроке литературного чтения в 3 классе при изучении русской народной сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», учащиеся выбирают для себя соответствующую роль при чтении в лицах (инсценировании) сказки и объясняют свой выбор товарищам; договариваются в процессе распределения ролей; уступают партнёру по ролевому участию в случае необходимости; выслушивают мнение товарищей о качестве исполнения роли одноклассником, своей роли. Осознают диалог как вид речи. На других уроках учащиеся учатся работать в паре, группе. Соблюдают правила взаимодействия в паре и группе. Совместно вырабатывают критерии оценивания выполнения того или иного задания. Строят устные и письменные монологические высказывания о репродукциях картин. Принимают участие в дискуссиях, задают вопросы собеседникам, отвечают на вопросы одноклассников.

Одной из самых распространенных форм является работа в парах. Её я использую уже с первых дней обучения детей в школе, приучая их к сотрудничеству. Чаще всего это пара, образованная из детей, сидящих за одной партой. Задания для работы самые простые (соберите открытку из отдельных частей, раскрась левую часть картинку, а товарищ – правую). Позднее это взаимопроверки, взаимодиктанты и т.д. При работе парами дети приучаются внимательно слушать ответ товарища (ведь они выступают в роли учителя), учатся говорить, отвечать, доказывать. Использую и живое общение в плавающих парах, когда ученик сам выбирает себе слушателя. Ребёнок может делать в этот момент то, что в другое время не разрешается – встать и пройти по классу, свободно общаться с товарищем, свободно сидеть. Детям такая работа очень нравится. А так как дети ограничены временем и не хотят отстать от других пар, они стараются не отвлекаться, общаются по теме урока. Парной работой может быть охвачен одновременно весь класс, часть класса, отдельные учащиеся.

Таким образом, качественно повышается уровень развития детей тогда, когда в речевом общении принимают участие все дети класса. Ученики моего класса с желанием работают в парах, в группе. К концу 4 класса дети формулируют свои мысли сложными синтаксическими конструкциями в виде текста, не боятся выступать публично, корректно оценивают выступления одноклассников.

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарский И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М., «Просвещение» 2010.
2. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся //Управление начальной школой. - 2009. - № 2.
3. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей /А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. - М.: Ось-89, 1997.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 156 с.
5. Педагогика, которая лечит. Опыт работы с особыми детьми [Электронный ресурс]: монография/ А.Л. Битова [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Теревинф, 2012.— 240 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12776>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

Бурганова Лилия Халимовна
учитель - логопед
Салатова Елена Александровна
учитель – логопед

МАДОУ «Детский сад №72 комбинированного вида»
Авиастроительного района Казань, Россия

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ACTIVITIES OF TEACHER-SPEECH THERAPIST DOE IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о внедрении инклюзии в сферу дошкольного образования и в частности о деятельности учителя-логопеда в коррекционно-образовательном процессе ДОУ. Авторы статьи приходят к выводу о необходимости организации коррекционно-образовательного процесса, предметно-развивающей среды и психолого-педагогической поддержке родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Abstract. The article discusses the implementation of inclusion in preschool education sphere and in particular on the activities of teacher-speech therapist in the correctional and educational process DOE. The authors come to the conclusion about the necessity of the organization of correctional and educational process subject-developing environment and psycho-pedagogical support for parents raising children with disabilities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, толерантность, коррекционно-образовательный процесс, инновационные технологии

Key words: inclusive education, tolerance, correctional and educational process, innovative technologies

«Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...» (Кофи Аннан, 1998). В настоящее время система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге изменений. В реальности в РФ образовательная интеграция реализуется методом опыта адаптации и переносом к отечественным условиям, модификацией форм образовательной интеграции, которые положительно зарекомендовали себя в других странах. Совместно с этим на сегодняшний день в качестве приоритетного направления развития образования детей с ОВЗ рассматривается организация их воспитания и обучения совместно со здоровыми детьми. Реализация в РФ инклюзивного образования ставит для страны вопрос о необходимости внедрения инновационных технологий в образование.

В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) прошла путь от изоляции до инклюзии. Историю обучения детей с ОВЗ можно условно разбить на следующие периоды. С начала до середины 60-х годов XX века – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ОВЗ. С середины 60-х до середины 80-х годов – «модель нормализации», интегрирующая людей с ОВЗ в общественную жизнь. С середины 80-х годов XX века до настоящего времени – «модель включения», т.е. инклюзия. Инклюзия, т. е. присоединение, согласно Саламанкской декларации (Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями, 1994) предполагает вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательной программы, которая соответствует его возможностям, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий для детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование — совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений. Как показывает опыт, при инклюзивном подходе выигрывают все дошкольники, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех субъектов

образовательных отношений. Развитие инклюзивного образования — не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом.

Дошкольные образовательные учреждения выполняют не только образовательные функции, но и являются основной сферой жизнедеятельности ребенка. Через уважение и принятие индивидуальности каждого из детей происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Дети находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, совместно с педагогом творчески решать образовательные проблемы.

К сожалению, большинство позитивных моментов, представленных в законах, остаются до сих пор лишь на бумаге. Практически отсутствует механизм реализации, претворения их в жизнь. По этой же причине в обществе имеет место предвзятое отношение к инклюзивному образованию. В ряде случаев оно связано с материально-технической неподготовленностью учреждений системы образования, к образованию в них детей с ОВЗ, для которых необходимы меньшие по наполняемости группы (от 5 до 12 человек), адаптированные к их особым психофизическим возможностям, учебные программы, специальное дидактическое, коррекционно-развивающее оборудование, иногда наставник, который был бы закреплен за ребенком и оказывал ему помощь на занятиях. Кроме того, штат дошкольных образовательных организаций должен быть достаточно укомплектован квалифицированными кадрами, что способствовало бы более полному удовлетворению потребностей в образовании и социальной интеграции детей с отклонениями в развитии, оптимальной реализации программ социально-психологического и медицинского сопровождения.

Состав воспитанников детского сада, реализующего инклюзивную практику, неоднороден — это и обычно развивающиеся дети, и дети с нарушениями ОДА, генетическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями. В детских садах, реализующих основную образовательную программу, из специалистов дефектологического профиля имеются только учителя-логопеды. Поэтому чаще всего они становятся ведущими специалистами и консультантами по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Следует учитывать, что практика работы учителей-логопедов в типовых ДОО до введения в действие закона об образовании 2012 года основывалась на работе с детьми, у которых нарушения речи носят первичный характер, дети с нарушениями интеллекта, слуха и другими ограниченными возможностями здоровья в логопедические группы не принимались, их направляли в специализированные образовательные учреждения. В связи с введением инклюзии в настоящее время учитель-логопед любого дошкольного образовательного учреждения должен включиться в систему психолого-педагогического сопровождения детей с различными структурами дефекта и оказать им всю возможную поддержку, выполнить коррекцию выявленных у них дефектов речи и познавательных процессов.

Таким образом, перед ДОО стоит вопрос о внедрении инновационных педагогических технологий, позволяющих осуществлять эффективное «включение» детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и их совместное обучение и воспитание с детьми, не имеющими нарушений в развитии. Основу таких технологий составляют специальные коррекционные и обучающие подходы, методики и программы, а также традиционные методики работы, адаптированные для детей с особенностями в развитии.

Дети с ОВЗ, как говорилось ранее, крайне неоднородны, уровень сформированности речевой функции и познавательной деятельности у них различен, так же как и структура дефекта, поэтому работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет свои особенности.

Это касается всех направлений деятельности учителя-логопеда: дифференциальной логопедической диагностики, разработки индивидуально адаптированных программ, подбора и разработки методов и приемов коррекционно-логопедической работы, работы с родителями детей с речевой патологией. Специфика работы с воспитанниками ОВЗ начинается еще на этапе диагностики уровня развития ребенка. Но следует учитывать, что у большинства детей с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, снижение работоспособности и произвольного внимания. Часто дети с ОВЗ имеют системное недоразвитие речи тяжелой степени, так называемые «безречевые» дети, возможны

своеобразные проблемы с коммуникацией, в таких случаях стандартные диагностические материалы и речевые карты не подходят.

Учителю-логопеду инклюзивной практики необходимо вооружиться разноуровневым диагностическим материалом, позволяющий у каждого ребенка выявить зону его ближайшего развития, дающий возможность отслеживать динамику речевых успехов для построения адекватной актуальным возможностям ребенка, постепенно усложняющейся программы коррекции речи. Работа с неговорящими детьми начинается с понимания речи, ее вызывании, звукоподражаний. Первые занятия - это логопедические игры на развитие просодики, речевой памяти, мелкой моторики рук. Можно использовать сенсорные игры для обогащения представлений ребенка об окружающем мире и расширении пассивного словаря. В дальнейшем это фундамент, на котором будет развиваться речь. Для всех детей с ОВЗ важны ритм, четкость и структурная организация движений, соединение речи и движения, поэтому большое внимание уделяется логоритмическим упражнениям.

Далее можно планировать проведение занятий в инклюзивных мини-группах, в которых будут совместно обучаться дети с ОВЗ и дети, не имеющие нарушений в развитии. На занятие отбираются задания, доступные детям с ограниченными возможностями здоровья, а выполняются они совместно всеми детьми мини-группы. Это могут быть и массаж, и упражнения на развитие мелкой моторики с одновременным произнесением заданного звука, слога или слова, и другие игры. На последующих этапах это могут быть совместные театрализованные игры, в которых ребенок с ОВЗ принимает участие, посильное его речевому уровню развития, и другие задания. Такая форма совместной организации занятия позволяет расширить коммуникативные контакты, социализировать ребенка с ОВЗ, использовать подражательную деятельность для активизации у него познавательной сферы, формирования новых речевых навыков и закрепления ранее усвоенных. Кроме того, используя такую форму занятий, мы позволим особому ребенку почувствовать себя активным участником жизни, а у других детей воспитываем чувство толерантности, готовности к взаимодействию и принятию. В этом и заключается основная идея инклюзивного образования.

Неотъемлемая часть работы учителя-логопеда с детьми, у которых имеются отклонения в развитии, это несомненно взаимодействие с родителями (законными представителями). Учителю-логопеду необходимо так строить свое общение с родителями «особого» ребенка, чтобы максимально тактично и доходчиво убеждать их в необходимости коррекционной работы, разъяснять перспективы и прогноз развития речи ребенка, указывать на взаимосвязь речи с мыслительными процессами. Первоочередная задача специалиста состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития их ребенка, вооружить их определенными методами и приемами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние занятия с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний. Осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволит значительно повысить эффективность коррекционного процесса.

Хочется отметить, что для реализации в новых условиях поставленных перед учителем-логопедом задач он должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. К сожалению, многие ДОУ удалены от ресурсных центров, способных оказать информационную и методическую поддержку в сфере специального образования. Поэтому учитель-логопед должен самостоятельно, путем самообразования, используя интерактивные формы обучения, повышать свою компетентность в практике работы с детьми различных категорий ограничения здоровья. Тогда он сможет помочь ребенку, имеющему тяжелую речевую патологию как основной или вторичный дефект, овладеть устной речью, научиться полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, что станет основой для дальнейшей социализации ребенка в нашем мире и конечной целью коррекционной работы. Таким образом, проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное – она является действительно социальной, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы большого количества людей.

Список использованной литературы:

1. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательное пространство / О.Г. Приходько [и др.]. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102с.

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. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
4. Федеральный закон от 21.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Куижева З.Н. Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде/ З. Н. Куижева // Молодой учёный. — № 13 (1 17) / 2016. — С. 821.

Васильева Ольга Владимировна
Заведующая МБДОУ «Детский сад №26
комбинированного вида» Авиастроительного района г. Казани

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье затрагивается тема реализации возможностей развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в ДОУ. Трудно переоценить значение общего развития ребенка дошкольного возраста. В отличие от всех последующих возрастных этапов, именно в это время закладывается фундамент для любых специальных знаний, умений, отношения ребенка к окружающему миру.

Abstract. In this article the subject of realization of opportunities of development of children with OVZ in the conditions of inclusive education in preschool educational institution is touched. It is difficult to overestimate value of the general child development of preschool age. Unlike all subsequent age stages, the foundation for any special knowledge, abilities, the child's relations to the world around is laid at this particular time.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, инклюзия, интеграция, взаимодействие, сотрудничество, формальное и неформальное общение.

Keywords: children with disabilities, inclusion, integration, interaction, cooperation, formal and informal communication.

Современные тенденции в образовании характеризуются высокими темпами происходящих изменений, направленных, прежде всего на достижение более высокого качества образования. Во многом высокое качество обеспечивается не только качеством персонала, реализующего деятельность образовательной организации, но и наличием материальных ресурсов, а также качеством информационно – образовательной среды и применением новых информационных технологий.

Образовательное учреждение должно в полном объеме предоставить необходимые условия обучения и воспитания, обеспечивающие социальную активность, конкурентоспособность. Деятельность дошкольного учреждения представляет целостную единую педагогическую систему, функционирующую по общим педагогическим принципам. В качестве обновления содержания образования выступает понятие как возможности развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Данный подход шире знаний, умений и навыков, не является их суммой, так как включает все стороны деятельности, это интегральная характеристика личности, определяющая её способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности на основе использования знаний учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной системой ценностей.

Рассмотрим условия реализации возможностей развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в ДОУ: формирование игровой деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; доступность среды для реализации возможностей развития детей с ОВЗ; субъектно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, т. е. обеспечение таких ситуаций, когда возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр. предоставляется каждому ребенку, обеспечение опоры на личный опыт ребенка при освоении им новых знаний; ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, т.

е. сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями, стимулирование самооценки ребенка; создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности; к образовательной среде относится социальная среда в группе, методы мониторинга, развивающая предметная среда; сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной деятельности (производящей субъективно новый продукт), т. е. исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности; вовлечение специалистов, семьи .

Организация воспитательно-образовательного процесса охватывает не только непосредственную педагогическую деятельность, но и все основные моменты жизнедеятельности детей с учетом приоритетности видов детской деятельности в каждом возрастном периоде., формируется система повышения профессиональной компетентности педагогов, которая поможет выявить профессиональные запросы потребности педагогов разной квалификации, а, следовательно, на основе этого определить цели работы с педагогическими кадрами и выбрать адекватные формы ее проведения. Работа в данном направлении направлена на решение поставленных задач через совершенствование системы работы и осуществление координации и контроля деятельности всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Основными методом работы воспитателей с детьми является личностно-ориентированная модель, когда ребенок и педагог общаются и действуют «на равных». Работа с педагогическими кадрами должна выстраиваться с целью повышения эффективности ее функционирования осуществляется в соответствии с рядом важнейших требований, вытекающих из объективных закономерностей процесса, повышения профессиональной квалификации воспитателей, а именно: мотивационной направленности, практической направленности, научности и конкретности, системности и систематичности, оперативности и оптимального сочетания различных форм и методов методической работы.

Оценка качеств этой системы проводится на основе использования следующих критериев: результативность методической работы; рациональность затрат на ее осуществление; ее стимулирующей роли в развитии самообразования, саморазвития педагогов и их творчество.

Важнейшим показателем результативности воспитательно-образовательного процесса для детей с ОВЗ в деятельности ДООУ в целом является положительная динамика личностного развития ребенка. Основным показателем качеством образования для детей с ОВЗ в ДООУ является готовность детей к переходу к следующей социальной ступени. Дети осознают свои физические и психологические возможности и умения, проявляют способность к оценке своих достижений в конкретных видах деятельности. При распределении функций контроля, учитывается компетентность специалистов, им делегированы полномочия внутрисадовского управления.

Решение этих задач на более качественном и конкурентноспособном уровне требует иного подхода прежде всего к управлению ДООУ, к анализу и переосмыслению всей системы работы и наработки новых, инновационных форм работы, внедрению новых технологий в образовательный процесс. Если сама личность активна, если работа с дошкольниками становится средством самовыражения и самореализации, то при прочих равных макро-социальных условиях педагог работает инициативно и творчески.

Педагог ДООУ осуществляет следующую **образовательно-практическую деятельность**: реализация базовых и парциальных программ; взаимодействие с детьми в рамках личностно-ориентированной модели общения; участие в консультировании педагогов, родителей. **Поисковая деятельность**: разработка собственных проектов развивающих занятий; самостоятельный анализ ситуации в группе, прогноз ее дальнейшего развития, анализ литературы по актуальным проблемам; выбор стратегии, содержания, формы, задачи, дидактического материала и создание развивающей среды в зависимости от конкретной ситуации в группе.

Научно-исследовательская деятельность: совершенствование методики использования учебно-наглядных пособий; накопление, обобщение и распространение опыта работы; составление адаптивных и индивидуальных программ; выбор проблемы для обсуждения;

творческий поиск; психолого-педагогическая рефлексия деятельности (осознание педагогами своих возможностей, способов работы с детьми, результатов работы).

Эффективность деятельности педагога определяется его личностно-профессиональным ростом, предполагающим: стремление к самообразованию, самоусовершенствованию, повышению педагогического мастерства; готовность воспринимать новое. Немаловажным условием реализации возможностей развития детей с ОВЗ является развитие предметно-развивающей среды. Для обеспечения психологической защищенности, развития индивидуальности ребенка, нужно учитывать основное условие построения среды — личностно-ориентированную модель. Позиция взрослых при этом исходит из интересов ребенка и перспектив его развития. Обновление предметно-развивающей среды с помощью создания многоуровневого пространства будет способствовать укреплению психического здоровья дошкольника.

Предметная среда строится с учетом организации деятельности детей:

а) в обучающей деятельности — подбор дидактического материала, который будет соответствовать изучаемой теме;

б) для совместной деятельности воспитателя с детьми. Взрослый дополняет, насыщает, изменяет предметную среду материалами для игр, рисования, конструирования и других видов деятельности в соответствии с возникшими у детей интересами;

в) для самостоятельной деятельности детей. Создаются условия для развития, творческого самовыражения, осознания себя, кооперации с равными без взрослых посредников, для свободного упражнения в способах действия и умениях, замысла и реализации собственных задач.

Ребенок в предметной среде свободно выбирает материалы, а предметы, в свою очередь, наталкивают его на новые формы активности и стимулируют рождение новых замыслов, без навязывания учебных задач и регламентации деятельности.

Немаловажным значением для условий реализации данного подхода является игровая деятельность, как ведущий вид деятельности ребенка. Игра – самый близкий и доступный вид деятельности для ребенка. Все, что ребенок узнает, с чем сталкивается в действительности, он переносит в мир игры. В игре ребенок подражает речи старших, их поведению, взаимоотношениям, их труду. Игры имеют большое значение в умственном, нравственном, физическом и эстетическом воспитании детей.

Игра, как форма деятельности ребенка способствует гармоническому развитию у него психических процессов, личностных черт, интеллекта. Игра возникает у ребенка не самопроизвольно. Для ее возникновения нужен целый ряд условий, наличие впечатлений от окружающего мира, наличие игрушек, общение со взрослым, в котором игровые ситуации занимают значительное место. Любая игра способствует воспитанию не одного, а нескольких качеств, требует участия нескольких качеств, требует участия различных органов и психических процессов, вызывает разнообразные эмоциональные переживания.

Для детей – дошкольников, с ОВЗ, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития личности и интеллекта. Игра – многогранное понятие. Она означает занятие, отдых, развлечение, в процессе которых воспитывается требование взрослых к детям, требование детей к себе самим. В игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач коллективной деятельности. Значение в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах. Большинство педагогов рассматривает игру, как серьезную и нужную для ребенка деятельность. Развитие ребенка в игре происходит, прежде всего, за счет разнообразной направленности ее содержания. В игре происходит развитие речи и мышления, игра выявляет индивидуальные способности ребенка, позволяет определить уровень его знаний и представлений. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения.

Таким образом, условиями реализации гармоничного развития детей с ОВЗ дошкольного возраста является формирование системы взаимодействия родителя и педагогического сообщества, компетентность руководителя и педагогического коллектива ДООУ, развитие предметно-развивающей среды, развитие обучения через игровую деятельность, как ведущего вида деятельности ребенка.

Гайнулина Аниса Ахтемовна
музыкальный руководитель
МАДОУ «Центр развития ребенка- детский сад №111»
Савельева Наталья Алексеевна
воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка- детский сад №111»,
Россия, Татарстан, город Казань

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ

CREATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR REMEDIAL WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE THROUGH MUSIC

Аннотация. В статье раскрываются необходимые условия для эффективной коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Эффективным условием реализации инклюзивного обучения является организация предметно –развивающей среды.

Abstract. The article describes the necessary conditions for effective correctional work with children of preschool age with limited opportunities of health. Effective condition for the implementation of inclusive education is the organization of subject – developing environment.

Ключевые слова: условия коррекционной работы, организация предметно – развивающей среды, опыт совместной деятельности, зрительный и слуховой каналы восприятия.

Keywords: the conditions of correctional work, the organization of subject – developing environment, the experience of joint activities, visual and auditory channels of perception.

Инклюзия, как известно, позволяет всем детям, независимо от уровня образования семьи, от уровня сформированности тех или иных навыков, от состояния здоровья возможность посещать дошкольное заведение любого вида наравне с нормативно развивающимися сверстниками любого вида. Соответственно, ребенок может обучаться и общаться с детьми и со взрослыми при наличии условий для коррекционной работы.

В настоящий момент наш сад посещают 233 ребенка, из них до 68% имеют те или иные особенности здоровья. К сожалению, ежегодно данный показатель возрастает. Об инклюзии много говорится в прессе. Что же делать педагогу, если в садике появляется ребенок с особыми потребностями. Для того, чтобы такой ребенок развивался и не чувствовал себя ущемленным среди других детей, необходима особая предметно – развивающая среда, которая будет стимулировать развитие самости, инициативности и активности воспитанника, обеспечивать развитие его потенциальных возможностей. Конечно, образовательная среда должна быть безопасной, вариативно – информативной, комфортной, доступной по возрасту и индивидуальным показателям развитости ребенка.

Зная механизм того или иного отклонения в развитии ребенка инклюзивной группы, понимая механизм возможной компенсации, видя сохранные зоны, на которые можно опереться при воспитании и обучении при коррекционно – педагогическом воздействии, можно достичь высоких результатов.

Эффективным условием реализации инклюзивного обучения является организация предметно – развивающей среды. В работе с детьми с особенностями здоровья необходимо организовать условия для коммуницирования ребенка со взрослыми и с другими детьми в группе, уделяя внимание вопросу толерантности со стороны других детей. Мне в этом помогает кружок по обучению детей игре на музыкальных инструментах. В небольших группах дети обогащают коммуникативные навыки, учатся согласованно принимать решения и выходить из затруднительных ситуаций.

Особенно дети любят музыкальную деятельность, где осуществляется мягкая и эффективная коррекционная программа по социализации ребенка с особенностями средствами музыки. Просто слушая хор, ребенок как бы присоединяется к нему, поет вместе с ним.

Используя микрофон для усиления желания петь, можно услышать, как не говорящий ребенок произносит первые слова. Совместная игра на инструментах позволяет достичь прекрасных результатов. Она, конечно, далеко не совершенна, но зато он участвует в музыке с другими детьми и не чувствует себя в чем – то ущемленным. Он может! Танцуя с другими, ребенок с ограниченными возможностями здоровья участвует в общем действе, чувствует партнера и соседей по танцу. Упражнения на ритмику – пространственную координацию дарят ощущение комфорта, покоя, разумной эмоциональности, в то же время концентрируют внимание. Музыкальные занятия дают дозированную и необходимую нагрузку на слуховую, зрительную и тактильную анализаторы, что способствует формированию устойчивых связей с миром людей и природы.

Для нормативно развивающихся сверстников навык совместной деятельности с детьми, развивающимся по отклоняющейся линии развития так же полезен и необходим с точки зрения морали, милосердия и социальных норм.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья пребывание со здоровыми детьми уже с раннего возраста позволяет легче пережить адаптацию, отлично в дальнейшем социализироваться и быть успешным. Каждый получает возможность реализоваться. Его жизнь перестает существовать в рамках ограниченного пространства. Для родителей детей с ограниченными возможностями развития так же появляется возможность инклюзии в совместную с педагогами и специалистами коррекцию за рамками только семейного воздействия. Появляется некоторая уверенность в завтрашнем дне, в успехе коррекционных мероприятий. Специалисты и педагоги занимают позицию руководителя и помощника, оказывая поддержку и своевременно оповещая о необходимости совместных действий. А музыка всегда рядом и ведет за собой развитие ребенка.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании: журнал // Психологическая наука и образование – 2011. - №1. – с.83 – 92.

Гафиятуллина Чулпан Равиловна
Заместитель директора по УВР
МБОУ «СОШ 112» Авиастроительного района г. Казани

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

FEATURES OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Аннотация. В статье раскрывается психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья и особенности их обучения в условиях образовательной школы.

Abstract. The article reveals the psychological and pedagogical characteristics of children with disabilities, and especially their education in a school of education.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дефект, атипичное развитие, интеллектуальная недостаточность, специфические образовательные потребности.

Keywords: children with disabilities, defect, atypical development, intellectual impairment, specific learning needs.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» отражает необходимость оказания обществом специальной помощи указанной категории детей для реализации их возможностей и обязанность обеспечения и защиты их гражданских прав. Одним из них является право на своевременное получение квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи, а значит, и возможности обучения, т.е. создания специальных условий, способствующих реализации их сохранный познавательный потенциал.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не

позволяющие детям вести полноценную жизнь. Главной особенностью данной категории детей является незавершенность всех этапов его психологического развития. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети».

Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития. Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведет к отклонению в развитии, так как в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранными анализаторами.

Таким образом, детьми с ограниченными возможностями здоровья можно считать детей с нарушением психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка например, у детей третьей и шестой групп), другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Один ребенок с отклонениями в развитии может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями (читать по слогам и писать простыми предложениями), другой - относительно не ограничен в своих возможностях (например, ребенок с задержкой психического развития или слабослышащий). Структура дефекта влияет и на практическую деятельность детей. Одни нетипичные дети в будущем имеют возможность стать высококвалифицированными специалистами, другие всю жизнь будут выполнять низкоквалифицированную работу (например, переплетно-картонажное производство, металлоштамповка).

Сложность структуры атипичного развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе. Так, повреждение слухового аппарата до овладения речью будет первичным дефектом, а наступившая, как следствие немота - вторичным дефектом. Такой ребенок сможет овладеть речью только в условиях специального обучения и воспитания при максимальном использовании сохранных анализаторов: зрения, кинестетических ощущений, тактильно-вибрационной чувствительности.

Интеллектуальная недостаточность, возникающая в результате первичного дефекта - органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения - отклонения в деятельности высших познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребенка. Третичные недостатки - недосформированность психических свойств личности умственно отсталого ребенка проявляются в примитивных реакциях на окружающее, недоразвитии эмоционально-волевой сферы: завышенная или заниженная самооценка, негативизм, невротическое поведение. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-реабилитационная работа.

В процессе атипичного развития проявляются не только негативные стороны, но и положительные возможности ребенка, которые являются способом приспособления личности ребенка к определенному вторичному дефекту. Например, у детей лишенных зрения, остро развивается чувство расстояния (шестое чувство), дистантное различение предметов при ходьбе, слуховая память, осязание и т.д. У глухих детей - мимическое жестовое общение.

Данная положительная оценка определенных проявлений своеобразного нетипичного развития - необходимое основание для разработки системы специального обучения и воспитания с опорой на позитивные возможности детей. Источником приспособления детей с ограниченными возможностями к окружающей среде являются сохранные психофизические функции. Функции нарушенного анализатора заменяются интенсивным использованием функционального потенциала сохранных систем. Глухой ребенок использует зрительный и

двигательный анализаторы. Для слепого ведущими становятся слуховой анализатор, осязание, обонятельная чувствительность. Учитывая конкретность мышления умственно отсталых детей и относительно сохранные резервы восприятия, в учебном процессе предпочтение отдается наглядному материалу, предметно-практической деятельности.

Таким образом, на развитие ребенка с ограниченными возможностями будут влиять четыре фактора.

1. Вид (тип) нарушения.

2. Степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения в зависимости от степени нарушения могут быть - ярко выраженными, слабо выраженными и почти незаметными. Степень выраженности отклонения определяет своеобразие атипичного развития. Существует прямая зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений развития нетипичного ребенка от степени и качества первичного дефекта.

3. Срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и как следствие - повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения психофизического развития. Например, у слепорожденного ребенка отсутствуют зрительные образы. Представления об окружающем мире будут у него накапливаться с помощью сохранных анализаторов и речи. В случае потери зрения в дошкольном или младшем школьном возрасте ребенок сохранит в памяти зрительные образы, что дает ему возможность познавать мир, сравнивая свои новые впечатления с сохранившимися прошлыми образами. При потере зрения в старшем школьном возрасте представления характеризуются достаточной живостью, яркостью и устойчивостью, что существенно облегчает жизнь такого человека;

4. Условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды. Успешность развития аномального ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

В зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения (снижения слуха, зрения, поражения центральной нервной системы), последствий в виде ограничения функционирования органов и систем организма они имеют специфические образовательные потребности:

- дети с задержкой психического развития – в большем количестве помощи при усвоении нового, в значительном числе повторов и возможности практического использования новых знаний, а также в систематическом контроле взрослым качества их использования;

- дети с нарушениями интеллекта – в особых методах и приемах коррекционно-педагогической помощи для перехода с одного уровня ориентировки в окружающем на другой, т.е. с одного вида мыслительной деятельности к другому более сложному, в обучении социальным нормам и их самостоятельному соблюдению;

- дети с нарушениями слуха – в развитии познавательного потенциала путем усвоения нового через знак (т.е. письменную речь), овладении речью через чтение;

- дети с нарушениями зрения – в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, двигательный, слуховой), причем основным источником информации становится тактильный и слуховой анализаторы;

- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, зрительный, слуховой), ведущими информационными источниками в этом случае являются зрение и слух;

- дети с нарушениями речи – в создании специальных условий для развития речевых возможностей путем усвоения нового с помощью практической ориентировки;

- дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения – в индивидуальном подборе сенсорной и эмоциональной нагрузки, методов и приемов для повышения их социальной компетенции;

- дети с множественными нарушениями – в индивидуальном походе к определению методов и приемов, темпа коррекционно-педагогического воздействия;

- дети с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями – в индивидуальном темпе при усвоении новых знаний и умений.

Таким образом, специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия. Сознательно организованное образовательное пространство, специализированные методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют активизировать и реализовать их сохранный познавательный и личностный потенциал, а также сгладить проявление первичного нарушения здоровья (зрения или слуха). Так, наличие навыка ориентировки в пространстве у ребенка с нарушенным зрением расширяет его самостоятельность и социальную компетентность. Владеющий устной речью глухой ребенок более свободен в общении с окружающими, чем такой же ребенок, обученный коммуникации с помощью жестовой речи. Реализация особых образовательных потребностей является единственным путем преодоления социальных ограничений, к которым привело нарушение здоровья, тем более что зачастую само нарушение здоровья не может быть устранено никакими медицинскими способами. Именно в этом случае специальное образование, особым образом построенный процесс обучения является средством, с помощью которого ребенок может познавать окружающий мир, а в дальнейшем адаптироваться в социуме.

Именно с этой целью специалистами в области коррекционной педагогики были разработаны специальные образовательные программы для большинства из перечисленных выше категорий детей. На сегодняшний день имеет место недостаток методического обеспечения для оказания коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями развития психики и детям множественными нарушениями развития. Для остальных категорий в советское время была создана и успешно функционировала система специального обучения. Она позволяет осуществить дифференцированный подход в предъявлении ребенку информации в зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения в его развитии. Однако при большом количестве преимуществ она имела и свои недостатки. Одним из них является раздельное обучение детей с проблемами развития и здоровых сверстников.

Сегодня усилия общественности и государства направлены на то, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья и без оных обучались вместе, т.е. дети с особыми образовательными потребностями имели возможность обучаться в общеобразовательном учреждении путем создания в них специальных педагогических условий. То есть в образовательном учреждении должны быть реализованы специальные образовательные программы, методы и приемы работы с детьми, доказавшие за многолетний период их применения свою эффективность. В специальных образовательных программах представлено содержание коррекционно-педагогического процесса с учетом современных представлений о сущности психического развития, о психологической целостности интеллектуального и эмоционального факторов в становлении личности, об особенностях и своеобразии становления психики под влиянием сенсорных, интеллектуальных, моторно-двигательных и других нарушений, о ведущей роли обучения в психическом развитии человека. Специальные условия обучения – это кадры (учителя, владеющие педагогическими технологиями), учебники, учебные пособия и дидактические и наглядные материалы, методы и приемы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, средства коммуникации и связи, а также психологические, медицинские, социальные и иные услуги, которые позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья усваивать образовательную программу.

При организации учебного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья без учета знаний и методов коррекционной педагогики образовательное учреждение не только не реализует познавательного и личностного потенциала этих детей, но и нанесет непоправимый вред состоянию их здоровья. Регулярное коррекционно-педагогическое воздействие на ход психического развития детей по программе, разработанной с учетом и для удовлетворения особых образовательных потребностей путем создания специальных условий для усвоения ребенком новых знаний, перехода с одного уровня психического развития на другой, позволит им в максимальной степени реализовать свой сохранный познавательный потенциал, освоить образовательную программу. Успех в этом напрямую зависит от биологических и компенсаторных возможностей организма (состояния работы центральной нервной системы,

других органов и систем), времени начала и качества коррекционно-педагогической помощи, регулярности и длительности воздействия. При включении детей в систему образования следует помнить о том, что это включение должно осуществляться по индивидуальному плану. Часть детей смогут усваивать знания в группе в форме фронтального занятия, часть детей в малых группах, а часть детей только индивидуально.

Решение о форме обучения может быть принято путем рационального соотношения следующих факторов: состояния здоровья, вида и формы лечения, возможности усвоения нового по речевой инструкции и путем подражания действиям взрослого, наличие знания и умения самостоятельно придерживаться элементарных социальных норм, владение навыками опрятности и некоторыми навыками самообслуживания, умение взаимодействовать с группой сверстников. Причем первые два фактора определяют профиль учреждения: образовательное учреждение, учреждение здравоохранения (санаторий, стационар), надомное обучение, а совокупное наличие или отсутствие хотя бы одного из остальных - четвертую форму обучения: групповая или индивидуальная.

Процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья не может осуществляться без систематической медикаментозной поддержки, оказывающей как общеукрепляющее, так и нормализующее воздействие на центральную нервную систему ребенка. Тщательно подобранное лечение обеспечивает благоприятную почву для обучения. Организация образовательного процесса должна осуществляться с учетом особых соматофизических потребностей ребенка, т.е. необходимости получать лечение в процессе обучения. Взаимосвязь педагогического и лечебного процессов будет способствовать укреплению состояния здоровья детей.

Таким образом, коррекционно-развивающее обучение детей с отклонениями развития является одним из методов комплексной реабилитации состояния здоровья, направленной на преодоление социальных ограничений, вызванных болезнью, путем развития их познавательных и личностных возможностей. Чем раньше для детей с особенностями развития будет реализован дифференцированный подход в определении содержания комплексной реабилитации состояния здоровья и психического развития, найдены и использованы специальные методы и приемы педагогической коррекции имеющихся у них отклонений развития, тем успешнее будет их социализация, будущее их семей, а значит, и будущее нашей страны.

Создание специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Создание всеобъемлющих условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее обобщенно требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте, и более подробно разработаны в Проекте специального федерального государственного стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ. В нем говорится о том, что надо дать интегральное (обобщенное) описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, структурированное по сферам ресурсного обеспечения. Вместе с тем отмечается, что подобная система требований должна включать в себя специфические компоненты в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ в целом и для каждой категории отклоняющегося развития, в отдельности.

В конечном итоге, отмечается в Проекте, интегративным результатом реализации указанных требований должно быть: создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ОВЗ, открытой для его родителей (законных представителей); гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

В результате в образовательных учреждениях, в том числе, реализующих инклюзивную практику, должны создаваться условия, гарантирующие возможность: достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися; использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям; адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ совместно всеми участниками образовательного процесса, включая и работников школы и родителей (их

законных представителей); индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ; целенаправленного развития способности детей с ОВЗ к коммуникации и взаимодействию со сверстниками; выявления и развития способностей обучающихся с ОВЗ через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей; включения детей с ОВЗ в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность; включения детей с ОВЗ, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработку основной образовательной программы начального общего образования, проектирование и развитие внутришкольной социальной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; использования в образовательном процессе современных научно-обоснованных и достоверных коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ОВЗ; взаимодействия в едином образовательном пространстве общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы в целях продуктивного использования накопленного педагогического опыта обучения детей с ОВЗ и созданных для этого ресурсов.

Значительное разнообразие категорий детей с ОВЗ, включающих в себя, в том числе и наличие или отсутствие инвалидности определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т. п.).

Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий: начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до частно-специфических и индивидуально-ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в полном соответствии с его конкретными особенностями и образовательными возможностями.

Совершенно очевидно, что в каждом отдельном конкретном случае вся спецификация специальных образовательных условий будет проявляться на всех «уровнях» — от общеспецифических до индивидуально-ориентированных.

Особенности развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья.

В трудах современных исследователей выделяется ряд особенностей развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), при том, что закономерности ее формирования одинаковы в норме и патологии: у большинства таких детей отмечаются отклонения в сроках становления речи и своеобразие этого процесса; различные нарушения в развитии речи у данных детей встречаются чаще, чем у здоровых сверстников; число детей с речевыми нарушениями, в том числе и со сложными формами, постоянно растет. У большинства из них речевые отклонения являются доминирующими, так как у них нарушается способность к приему и переработке информации.

По мнению Е.А. Стребелевой, отставание в развитии речи начинается у таких детей с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Несформированы такие предпосылки речевого развития, как интерес к окружающему, эмоционально-волевая сфера, в частности эмоциональное общение со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат.

Нарушения речевой деятельности у детей разнообразны и многоплановы. Они могут возникнуть при разных видах отклонений: при умственной отсталости, при задержке психического развития, при детском церебральном параличе, при нарушениях слуха, зрения, социально-психологической запущенности, эмоциональной депривации, при ограничении речевых контактов ребенка, при общении с детьми, имеющими дефекты речи, и др.

Нарушение речевой деятельности при дефектах развития детей является общей закономерностью их психического развития. Суть данной закономерности состоит, по мнению Е.А. Стребелевой, в том, что если не осуществляются необходимые коррекционные воздействия, наступает деформация речевого общения и взаимодействия ребенка с социальной средой, ограничивается круг представлений об окружающем мире, нарушается способность к приему и переработке информации, возникают трудности социальной адаптации, что отрицательно сказывается на общем психическом развитии ребенка.

Одновременно с речевыми нарушениями в той или иной мере страдает личность ребенка. Естественно, степень нарушения общего психического и личностного развития и отдельных функций ребенка при речевых нарушениях не одинакова и во многом зависят от характера имеющегося дефекта, степени выраженности расстройств отдельных психических процессов и функций, от эффективности медико-педагогического воздействия, условий жизни и воспитания ребенка и ряда других факторов, поэтому для всех детей, у которых наблюдается нарушение речевой функции, необходимо раннее выявление их причин и организация своевременной коррекционно-развивающей и социально-реабилитационной помощи, что является важным условием преодоления и создания более благоприятных возможностей в формировании ребенка как личности.

Нарушение речи у детей с ограниченными возможностями создает дополнительные трудности в их социальной адаптации и установлении взаимоотношений с окружающими людьми. Однако это не значит, что эти трудности непреодолимы.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью, им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Основными задачами занятий по развитию речи являются воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизация словаря, совершенствование грамматической правильности речи, формирование разговорной речи, воспитание интереса к художественному слову.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети с нарушением психофизического развития, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании. К основным категориям детей с ОВЗ относятся: дети с задержкой психического развития; дети с нарушениями интеллекта; дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями речи; дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения; дети с множественными нарушениями; дети с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями. В зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения, последствий в виде ограничения функционирования органов и систем организма они имеют специфические образовательные потребности. Специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия.

Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети в норме должны обучаться вместе. Дети с особыми образовательными потребностями в этом случае будут иметь возможность обучаться в общеобразовательном учреждении путем создания в них специальных педагогических условий. То есть в образовательном учреждении должны быть реализованы специальные образовательные программы, методы и приемы работы с детьми, доказавшие за многолетний период их применения свою эффективность. В специальных образовательных программах представлено содержание коррекционно-педагогического процесса с учетом современных представлений о сущности психического развития, о психологической целостности интеллектуального и эмоционального факторов в становлении личности, об особенностях и своеобразии становления психики под влиянием сенсорных, интеллектуальных, моторно-двигательных и других нарушений, о ведущей роли обучения в психическом развитии человека. Специальные условия обучения – это кадры (учителя, владеющие педагогическими технологиями), учебники, учебные пособия и дидактические и наглядные материалы, методы и приемы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, средства коммуникации и связи, а также психологические, медицинские, социальные и иные услуги, которые позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья усваивать образовательную программу.

Таким образом, коррекционно-развивающее обучение детей с отклонениями развития является одним из методов комплексной реабилитации состояния здоровья, направленной на преодоление социальных ограничений, вызванных болезнью, путем развития их познавательных и личностных возможностей.

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н.Н. и др. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2013.

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. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями на 2011 и 2012 гг./Под ред. И.А. Сафронова. – М.: Просвещение, 2014.

4. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011 – 383 с.

Гузанова Светлана Викторовна
учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №119» г. Казани

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, актуальные проблемы, основные цели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. Модель инклюзивного образования предполагает создание для детей с особыми потребностями безбарьерной среды обучения, приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками.

Abstract. The article reveals the essence of inclusive education, current problems, the main objectives of education for children with disabilities in inclusive education. The model involves the creation of inclusive education for children with special needs a barrier-free learning environment, adapting the educational environment to their needs and provide the necessary support in the process of collaborative learning with healthy peers.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, барьер без изучения окружающей среды.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, barrier without learning environment.

...Люди разные бывают, Знает каждый индивид. И нет разницы на деле: Инвалид - не инвалид. Люди так не делятся!" – думаю, большинство людей согласится с этим. Но посудите -к

какому сорту можно отнести Бетховена, написавшего «Лунную сонату» будучи глухим? Шуман стал композитором – будучи парализованным, а у Македонского была эпилепсия. Мы не делимся на инвалидов и не инвалидов, так как все равны и обязаны ценить человека по его внутренним качествам и способностям.

Термин «инклюзивное образование» был предложен ЮНЕСКО в дополнение к термину «интегрированное образование».

Инклюзивное образование – признанный на международном уровне инструмент реализации права каждого человека на образование, зафиксированного во Всеобщей декларации прав человек в 1948 году, Всемирной декларации об образовании для всех, принятой в Джонхтене в 1990 году. Также в Дакарских рамках действий, принятых Всемирным форумом по образованию в 2000 году, в Конвенции ООН о правах инвалидов в 2006 году, в Законе Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году и Конституции РФ.

Европейские страны уже давно работают по программам социализации детей-инвалидов. А вот для России инклюзивное образование – новое явление. Впервые инклюзивное обучение появились в нашей стране в начале 90-х годов в Москве, а в 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН "О правах инвалидов". В статье 24 Конвенции говорится: "В целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека". К сожалению, в России понятия "инклюзия" и "инклюзивное образование" мало знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно. В новом законе об образовании, принятом в конце 2012 года, впервые в России на высоком уровне говорится об инклюзивном образовании. Оно призвано давать детям с ограниченными возможностями здоровья шанс осваивать знания и активнее общаться со сверстниками, максимально развивать свои возможности, а нашему обществу — становиться более гармоничным и терпимым. Инклюзивное образование – включение в учебный процесс всех детей с разными возможностями. Оно не означает наличие в обычной средней школе специализированных классов, инклюзия – это возможность для всех учащихся в полной мере участвовать в жизни школы, колледжа, института и раскрыть особенности и таланты, высказать свое мнение, которое будет услышано. Все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются.

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

Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут: НЕТ специализированных классов в обычной средней школе; НЕТ обучения ребенка в средней школе без необходимой поддержки; НЕТ присутствия детей 1-2 часа в день в средней школе; НЕТ закрытых учреждений интернатского типа.

Быть инклюзивным – означает искать пути для всех детей, быть вместе во время обучения (включая детей с инвалидностью). Инклюзия означает – раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает потребности, специальные условия и поддержку, необходимые ученику и учителю для достижения успеха. Основной принцип инклюзивной школы – все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным.

Социальная модель инклюзивного образования основывается на создании общества, в котором каждый считает свой вклад важным. Где работают вместе как партнеры, каждый ребенок имеет право учиться в обычной школе, у каждого свои индивидуальные способности и потребности, которые должны быть приняты к сведению, ведь каждый ребенок является уникальной личностью. Благодаря активному обсуждению проблемы обучения детей-инвалидов в России правительство созрели предпосылки инклюзивного образования и в Татарстане. В данный момент Казань готовится к масштабному запуску программы такого образования.. По

словам представителей Министерства образования Республики, это лишь небольшая часть огромной работы, которую ещё предстоит выполнить.

Несомненно, введение данной формы образования должно изменить общественное мнение восприятия инвалидов как опасных, ограниченных, «лишних» людей. Педагоги - это особые субъекты реализации инклюзивного образования, и особое внимание при их подготовке следует уделить социально-психологическому аспекту, потому что образовательная интеграция нетипичного ребенка трансформирует как социальный, так и психологический портрет группы, класса. Это может способствовать появлению в ходе обучения различных конфликтных, стрессо- и рискованных, психотравмирующих ситуаций, которые педагог должен уметь предотвратить или адекватно решить. При этом важно чтобы каждый педагог решил для себя проблему самоопределения, заключающуюся в том, как относиться к нетипичному ребенку; помочь ему поверить в собственные силы, мобилизовать его внутренний потенциал или же внушить, что у ребенка существует «потолок» в развитии и не надо пытаться прыгнуть выше него. Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации.

Роль инклюзивного образования повышается и в настоящее время целью образовательных организаций является создание «безбарьерной» образовательной среды, модернизация упорядоченной системы действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей.

Таким образом, инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех детей, а не только детей с инвалидностью. С одной стороны, система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. А с другой стороны, инклюзия в образовании – это изменение философии образования, это один из аспектов инклюзии в обществе, изменит к лучшему жизнь многих людей.

Список использованной литературы:

1. Всемирная конференция в Саламанке (1994) «Доступность и качество образования» (World Conference on Special Needs Education Access and Quality).
2. Конвенция ООН «О правах инвалидов» (2006).
3. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции деятельности у детей (в норме и патологии); Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1978. — 224 с.
4. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы Внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – №3 (9). – С.8-18.

Дюрдеев Владимир Николаевич
педагог психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №143
с углубленным изучением отдельных предметов»

Ново-Савиновского района г. Казани
Дюрдеева Любовь Юрьевна
учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа №82 с углубленным изучением отдельных предметов»
Приволжского района г. Казани

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

THE USING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE PRACTICE

Аннотация. В статье раскрывается многообразие технологий инклюзивного образования, обосновывается необходимость их комплексного применения в современной школе, в частности на уроках литературы. Как неотъемлемая составляющая такой деятельности рассматривается работа в паре «педагог-психолог».

Abstract. The article reveals the variety of technologies of inclusive education, the necessity of their complex application in the modern school, particularly in literature lessons. As an integral part of such activity is considered work in pairs "teacher-psychologist".

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, самооценивание

Keywords: inclusive education, education technology, individualization and differentiation of learning, self-assessment.

Реализация принципов инклюзивного образования – это одно из направлений развития современной системы образования. Оно призвано обеспечить равный доступ к получению знаний для всех обучающихся с учётом их индивидуальных возможностей. Его введение предусматривает необходимость использования разных технологий, которые учитывают разнообразие образовательных потребностей детей, их интересы, особенности и возможности. Современному педагогу необходимо владеть различными методами, формами и технологиями работы и менять их в зависимости от поставленных образовательных потребностей.

Трудность работы заключается в том, педагог должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. При этом внедрение инклюзивной практики носит инновационный характер, который требует от педагога значительных личностных и профессиональных ресурсов.

В инклюзивном обучении педагог может использовать индивидуальную, парную и групповую работу. Главное – делать это постепенно и последовательно. Рассмотрим, как можно применять на практике указанные выше педагогические технологии.

Индивидуальная работа на занятии. В первую очередь, при использовании данной технологии необходимо учитывать желание «особенного» ребенка «быть как все», выполнять задание вместе со всеми. Это могут быть задания на карточке, индивидуальные задания в тетради. Индивидуализация здесь осуществляется за счет того, что учащимся даются задания, которые учитывают индивидуальные способности и особенности. Обязательное условие – проверка или самопроверка выполнения. Например, на уроке литературы при знакомстве с новым произведением могут быть использованы различные формы работы. Часть текста учителем или подготовленным ребенком читается на уроке для всех, часть – самостоятельно. В процессе чтения дети получают задания в зависимости от подготовленности. Например, подобрать цветовую характеристику герою (цветные квадратики или кружки заготовлены заранее) или записать имена героев на отдельных бланках, впоследствии можно будет продолжить задание – сгруппировать героев согласно сюжету. Другие дети могут выбрать карточки с цифрами, животными и растениями, которые используются в тексте (в зависимости от сюжета). Впоследствии можно будет использовать эту информацию в групповой работе.

Обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся имеет место на каждом уроке. Например, разным ученикам предлагаются различные виды пересказа: пересказать «близко к тексту», рассказать с опорой на картинки, в особо трудных случаях можно использовать иллюстрации-слайды, на которых, помимо картинки, есть текст с пропущенными словами, которые ученик должен вспомнить и вставить в текст. Задание можно упростить – слова, которые нужно вставить, записаны на отдельных карточках, их нужно найти и вставить в текст. Или усложнить немного – сделать пересказ, опираясь только на картинки.

Взаимное (парное) обучение. Девид Митчелл выделяет его как одну из ведущих технологий инклюзивного образования. Оно основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга. По мере того, как «особый» ребенок приобретает умение взаимодействовать и при этом получать знания, состав пары меняется. Постепенно все дети получают опыт общения с «особым» ребенком. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные. Это пригодится в дальнейшем при работе в группах смешанного состава и сводных группах.

Включение ребенка с особенностями в групповую работу. Это следующий этап совместного обучения. Работа строится с распределением функций – каждый ребенок вносит свой посильный вклад в общий результат. При этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы (карточки с именами, датами, иллюстрации и т.п.) для ответа на вопрос, или он сам подбирает из предложенного материала иллюстрации к

произведению. Другой вариант – ученики заучивают стихи наизусть, но объем отрывка варьируется в зависимости от возможностей ребенка. Задание после выполнения может усложняться – одновременно несколько детей читают свои отрывки с выражением наизусть по порядку, и тем самым на уроке звучит полный текст. Оценивается работа всей группы.

Эффективность групповой работы на занятии в инклюзивной группе оценивается уровнем согласованности действий, способностью к взаимовыручке, поддержке, совместному принятию решений. При организации групповых видов активности учитель очень внимательно подходит к выбору участников группы (детей с ОВЗ и сверстников). В ходе деятельности следить за взаимодействием и при необходимости предлагает новые идеи.

Модель сводных групп. Групповые виды деятельности дают наибольшее число возможностей для инклюзивного обучения. Сводные группы – это объединенная форма двух видов дифференциации обучения – по интересам и по уровню развития. Чаще всего групп образуется три. Одна продвинутого уровня, туда войдут дети, интересующиеся данным предметом. Из остальных учащихся формируются еще две сводные группы. Для всех разрабатываются три варианта учебной программы.

Формирование навыков через подражание. Еще одна форма взаимодействия детей в процессе обучения. Она предполагает взаимообучение детей: более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания другим детям. В этой роли может выступать и ребенок с ОВЗ.

Следующий важный момент в инклюзивном подходе – это оценивание достижений детей. Причем в качестве предмета оценки выступают не только образовательные результаты, но и сам процесс их достижения. Здесь на помощь учителю приходит педагог-психолог. Совместными усилиями они продумывают такую стратегию работы с классом, при которой дети учатся оценивать не только качество знаний, но и процесс – сколько было приложено усилий, кто и в какой мере проявлял активность в групповой работе, насколько каждый вырос «над самим собой».

Одной из технологий оценки результатов деятельности учащихся в инклюзивном классе является технология самооценивания. Необходимы 2 коробки (или два стенда): в одной – задания, другой – ответы. Задания распределяются на четыре группы и раскладываются в конверты или файлы. Первая группа вопросов самая легкая. Вторая – труднее, третья – еще труднее. Самая сложная – четвертая. По этому принципу можно составлять задания по любому школьному предмету.

Например, по литературе: 1- назвать жанр произведения по определению, 2- дать определение жанра, 3- найти примеры произведений данного жанра в предложенном списке, 4 – сделать анализ текста (изученного) с точки зрения его жанровой принадлежности. Или другой вариант: 1 - назвать автора предложенных произведений, 2 – определить темы предложенных произведений, 3 - узнать героя по описанию, 4 – найти в тексте описания внешности и характера героя.

Например: 1- назвать стихотворный размер по определению, 2 – дать определение стихотворного размера, 3- найти примеры размеров в в предложенных отрывках, 4- подобрать свои примеры или сделать анализ (определить размер и найти художественные средства и пр.). Задания первого и второго рядов рассчитаны в основном на работу памяти, третьего и четвертого – на работу мышления, на умение рассуждать, находить сходство и различие.

Оцениваются такие задания баллами от 1 до 4 в зависимости от сложности задания. Учащиеся сами набирают заданий на нужное количество баллов. Одновременно может работать любое количество человек. Задания подготовлены не для конкретной личности, а для общей массы учащихся. Выбор заданий осуществляют сами учащиеся.

В целом, можно сказать, растет количество технологий, которые направлены на создание разнообразных условий обучения, учитывающих множество образовательных потребностей детей, их возможности и интересы. Инклюзивное обучение требует постоянного взаимодействия учителя с педагогом-психологом. Особенно в случаях, когда ребенок плохо идет на контакт. Когда используемые технологии не дают желаемого или просто видимого результата.

Педагог обращается с запросом к узким специалистам, которые проводят углубленное обследование ребенка и составляют предварительные рекомендации для его эффективного

обучения. Прежде всего педагоги разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Психолог наблюдает за поведением ребенка в группе, если есть проблемы адаптации или обучения, высказывает предположения о возможных причинах возникшей проблемы. При необходимости проводит дополнительную психолого-педагогическую диагностику.

После обсуждения результатов наблюдения вырабатывается общая стратегия и план совместных действий, содержание которой необходимо довести до родителей и заручиться их поддержкой. Педагог «проверяет» действенность мер и приемов, предложенных специалистами. Информацию о наличии или отсутствии изменений в поведении ребенка доводит до психолога. Если проблема сохраняется, то ее выносят на заседание психолого-медико-педагогического консилиума.

Внедрение инклюзивной практики носит инновационный характер, который требует значительных совместных усилий педагога, психолога, родителей.

Список использованной литературы:

1. Банч Г.О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей. – М., 2008.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 3. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книг. М.: РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.
4. Селиванова О. Г. Готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ в контексте профессионального стандарта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 36–40. – Режим доступа. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/65279.htm>.
5. Тихончук Т.В. «Управление деятельностью учеников — важнейшая функция учителя»//По материалам образовательного портала [ucheba.com](http://www.ucheba.com) – Режим доступа. – http://www.ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm

Еникеева Наиля Ахметовна, преподаватель фортепиано
Иоффе Юлия Ремуальдовна, преподаватель фортепиано
Петрова Ольга Евгеньевна, преподаватель фортепиано
Макарова Елена Робертована, преподаватель теоретических дисциплин
МБОУДОД «Детская музыкальная школа № 11»

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

PECULIARITIES OF THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN LESSONS PIANO (FROM EXPERIENCE)

Аннотация. В данной статье описано воздействие музыкального образования на развитие ребёнка. Авторы опираются на исследования отечественных и зарубежных учёных. В статье раскрываются основные принципы работы с детьми с ограниченными физическими возможностями на основе обобщения опыта работы преподавателей ДМШ № 11 с детьми, имеющими диагноз ДЦП. В заключении статьи сделаны основные выводы по возможности и целесообразности обучения в музыкальной школе детей с диагнозом ДЦП

Abstract This article describes the effects of music education on the development of the child. The authors rely on the study of domestic and foreign scientists. The article elaborates on the basic principles of work with children with disabilities on the basis of experience of teaching in the Children Music School No. 11 children with a diagnosis of CEREBRAL PALSY. In conclusion, the article made the main conclusions on the feasibility and desirability of teaching at the music school of children with cerebral palsy

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная педагогика, музыкальная психотерапия

Keywords: inclusive education, correctional pedagogy, musical psychotherapy

В последнее время родители все чаще приводят в музыкальные школы детей с ограниченными физическими возможностями, справедливо считая, что приобщение к миру искусства, посредством обучения игре на музыкальных инструментах, окажет благотворное влияние не только на духовное, но и на физическое развитие их детей. Все это весьма необходимо и здоровым детям, но их родители отдают в музыкальные школы, как правило, руководствуясь иными соображениями. И только люди, которые не по слухам знают, что значит бороться с болезнью собственного ребенка, понимают, что воздействие посредством искусства, в частности занятий музыкой, невозможно переоценить.

Целью данной статьи является обобщение того опыта работы с детьми с ограниченными физическими возможностями, который имеется у преподавателей нашей школы, показать пути поиска методических приёмов, приведших к положительным результатам. Актуальность данного вопроса определяется общей гуманистической тенденцией в нашей стране и во всём мире, требующей внимательного отношения к людям с ограниченными физическими возможностями.

Инновационность данного сообщения заключается в том, что до сих пор преподаватели музыкальных школ не сталкивались с подобными задачами. Многие годы в музыкальных школах обучались только одарённые дети. И, несмотря на некоторый опыт занятий с проблемными детьми, в музыкальных школах практически не было прецедентов (кроме единичных случаев) работы с детьми с ограниченными физическими возможностями. В нашей стране в научной и методической литературе описан только опыт знаменитой школы А.И. Бороздина [3], к сожалению не получивший всеобщего распространения. Наш скромный опыт показал, что работать с такими детьми возможно и нужно, и мы не имеем права отказываться от них. Опираясь, в первую очередь, на здоровьесберегающие моменты, этот опыт применяем и в повседневной практике ДМШ.

Как правило, за работу с детьми с ограниченными возможностями берутся только опытные преподаватели, знающие, что такое вырастить талантливого ученика и что такое воспитывать и развивать проблемного ученика. Многолетний педагогический опыт показывает, что занятия музыкой могут оказывать благотворное влияние на развитие детей с разным уровнем развития.

Существует множество исследований положительного влияния музыкальной деятельности на развитие ребёнка. Регулярные занятия музыкой с детьми развивают не только моторику рук, но и моторику речи. Ученые из Нортумбрийского университета (Великобритания) выяснили, что под музыкальный аккомпанемент двухлетние малыши гораздо быстрее запоминают новые слова и отдельные выражения, и пришли к выводу, что **регулярные занятия детей музыкой** один или два раза в неделю помогают увеличивать словарный запас, развивать простейшие арифметические навыки, способность слушать и усваивать информацию.

Исследователям из Университета Вандербилта (США) удалось установить, что у музыкантов чаще, чем у других людей бывают активно задействованы оба полушария мозга. Это объясняется тем, что на музыкальных инструментах играют двумя руками, и поэтому нейронные сигналы распределяются равномерно. Так как восприятие музыки обеспечивается обоими полушариями, каждое из которых регулирует различные функции (В.Ф. Коновалов, Н.А. Отмахова 1983 г.) (см. Таб.1), цельное впечатление от музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Следовательно, восприятие музыки вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т.е. интеграцию мозга.

Также определено, что в процессе музыкальных занятий развиваются и физические данные ребёнка: навыки мелкой моторики, слуховые, зрительные, тактильные способности, координация левой и правой рук, координация движений рук с центральной нервной системой, координация слуха, зрения с двигательным аппаратом. Приобретаются навыки вербального и невербального общения. Ну и, конечно, развиваются музыкальный слух, ритм и музыкальная память.

Важной стороной музыкальных занятий является развитие эмоциональной сферы ребёнка. Музыка не просто воспринимается через эмоции, но и способна их корректировать. О возможности коррекции эмоционального развития детей с ДЦП средствами художественной деятельности пишут и психологи, и коррекционные педагоги (Алексеева Е.А., Петрушин В.И., Бороздин А.И.) [1,5].

В музыкальной педагогике эмоциональная отзывчивость трактуется как общая

музыкальная способность, как "центр музыкальности" (Л.А.Баренбойм, О.П.Радынова, К.В.Тарасова, Г.С.Тарасов, Б.М.Теплов и др.), как "главнейший показатель музыкальности" (Н.А.Ветлугина). Ряд исследователей (Л.С.Выготский, К.В.Тарасова, Б.М.Теплов, Ю.А.Цагарелли и др.) отмечают зависимость уровня эмоциональной отзывчивости от развития познавательных способностей, мышления и воображения. Анализ психолого-педагогической, музыковедческой и музыкально-педагогической литературы позволил выделить механизмы перевода музыкально-эстетического сопереживания в сферу поведения личности: восприятие - эмоциональный отклик - сопереживание - эмоционально-чувственный опыт - взаимоотношения с окружающим миром и людьми

Итак, развитие на музыкальных занятиях эмоциональной сферы, а так же когнитивных и физических данных ребёнка, начиная от мелкой моторики до свободы крупных движений, становятся ведущими направлениями при работе с детьми, имеющими ограниченность физических возможностей.

1. Главный принцип - не навреди! Предельная осторожность в выборе упражнений, репертуара, в темпах усложнения заданий. Нельзя планировать занятия в привычном для нас смысле, ориентированном на обязательный результат, освоенный объём, пройденный материал, так как если ученик с ограниченными физическими возможностями не справляется со всем объёмом, нельзя форсировать его развитие. Планировать можно только направления деятельности, виды занятий, возможное развитие ученика.

Фортепианная педагогика, имеющая многовековые традиции, в лучших своих достижениях всегда опиралась на достижение свободы и гибкости мышечного аппарата в сочетании с развитием силы, точности, ловкости рук.

В случае гипертонуса мышц можно использовать только тот богатый опыт музыкальной педагогики, который направлен на достижение естественности, свободы движений. Причём, музыкант-педагог знает, насколько связана свобода рук со свободой и естественностью мышечных ощущений всего организма (спина, плечи, голова, шея) И любой музыкант-педагог знает насколько всё это взаимосвязано со свободой психологической. Существуют проверенные десятилетиями приёмы, упражнения, такие как «Гимнастика на уроках музыки» Т.Б.Юдовиной-Гальпериной, упражнения на освобождение аппарата, описанные в книге Г.Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры» и др.

В случае противоположном, когда у ребёнка неразвиты руки (не может держать карандаш, положить ровно рядом две полоски бумаги, пальчики слабые, «без костей»), на помощь приходят упражнения на развитие активности и силы пальцев, ловкость, точность. Причём, опыт показал, что наиболее эффективной в данном случае оказывается игра на фортепиано, так как к чисто тактильным ощущениям добавляется слуховой контроль, являющийся наиважнейшим фактором активизации связи центральной нервной системы с руками, кончиками пальцев.

2. Второе важное условие, принцип работы - создание максимально комфортной психологической обстановки. Обучение детей с ограниченными физическими возможностями требует от педагога максимума внимания, любви, самоотдачи, терпения и профессионализма. Учитель должен завоевать доверие ребенка, стать для него настоящим авторитетом, увлечь предметом обучения, стимулировать желание преодолеть все трудности, возникающие на пути к цели. Нужно постараться увидеть мир глазами ребенка, осознать, как он существует со своим физическим недостатком, поставить себя на его место и, уже с позиции взрослого человека, педагога, психолога, а иногда и врача, найти подходящие именно ему варианты способы, приемы обучения.

У детей с ограниченными физическими возможностями возможно отставание и в психическом развитии, поэтому в работе с ними особую актуальность приобретает активизация мышления, развитие логики и очень важно развитие фантазии. С такими детьми, особенно с младшими, приходится придумывать гораздо больше игр, чем с детьми здоровыми, постепенно вовлекая ребёнка в процесс «сочинения» новых игр, сказочек. Кроме того, сложный процесс создания музыкального образа – представление картин, событий, сопровождающихся определёнными эмоциями, воплощение всего этого в звуках - требует богатого воображения и фантазии.

Известны высказывания А.Эйнштейна о творческой фантазии: «То, что у нас будет в будущем, будет построено с помощью нашего воображения. Когда я изучаю себя и свой способ

думать, я прихожу к выводу, что дар воображения и фантазии значил для меня больше, чем любые способности к абстрактному мышлению. Мечты обо всем, чего бы вы могли добиться в жизни, — это важный элемент позитивной жизни. Позвольте вашему воображению свободно блуждать и создавать мир, в котором вы бы хотели жить».

Учитывая, что у детей с ограниченными физическими возможностями существует большая проблема в области межличностного общения, на педагога-музыканта выпадает ответственность хотя бы частично компенсировать этот недостаток и помочь ребёнку в социальной адаптации. На уроках важно расширять кругозор ребёнка, его представления о мире, учить общаться, выражать свои мысли, развивать способность к ассоциативному мышлению, и, главное, развивать эмоциональную сферу. Создать максимальные условия для самовыражения ребёнка — это высшая цель занятий.

Известно, что в каждом человеке с рождения имеется богатейший потенциал, который требует раскрытия. Стремление к самовыражению заложено в нас на генетическом уровне и является такой же потребностью, как стремление утолить голод, жажду, создать комфортные условия жизни. Просто она находится на самом вершине пирамиды потребностей, поэтому многие ее недооценивают, что лишает человека возможности быть по-настоящему счастливым.

Год назад ко мне в класс пришёл мальчик с диагнозом ДЦП. Левая рука у него действующая, а на правой руке пальцы скрючены, и только указательный палец выпрямлен и может нажимать на клавиши. К тому времени, когда мы познакомились, он учился в 10-м классе общеобразовательной школы (обучался на дому) и уже окончил музыкальную школу. Однако после некоторого перерыва в занятиях, он решил продолжить обучение игре на фортепиано. Я раньше никогда не занималась с такими детьми и поначалу даже растерялась, не представляя, как он будет играть одной рукой. Конечно, многие композиторы писали произведения для одной левой руки, но я как-то сразу решила не пренебрегать даже малейшей возможностью задействовать правую руку. Я осторожно нащупывала сферу музыкальных интересов и пристрастий мальчика. Мы стали работать над пьесой Морриконе из кинофильма «Профессионал». Там практически ничего не пришлось переделывать: основная техническая нагрузка лежит на левой руке, а в правой — длинные звуки мелодии, которые можно было играть одним пальцем. Мы ознакомились еще с несколькими подобными произведениями. Но мальчику хотелось сыграть классическую сонатину, и мне впервые пришлось взяться за обработку сонатины Бетховена, учитывая возможности ученика. Я перебрала сотни вариантов разных обработок. Я заставила себя забыть, что у меня есть на правой руке другие пальцы, кроме указательного. То, что у меня получилось тогда, было, наверное, не очень удобно для исполнения, но мы оба так радовались этому дебюту!

В процессе занятий я обнаружила, что с простыми ритмическими рисунками мой ученик справляется легко. Что же касается полиритмии, синкоп и даже некоторых пунктирных ритмов, то они представляли для него серьезную проблему. И тогда мы обратились к жанру «буги-вуги». Я написала, своего рода, джазовое упражнение, в котором левая рука исполняет три разных варианта аккомпанемента, а правая повторяет на двух звуках один и тот же ритмический рисунок (см. Нотное приложение). При освоении этого материала мы сочетали игру на инструменте с простукиванием ритма на крышке пианино (причем, правая рука один удар делает ладонью вниз, а следующий — тыльной стороной ладони) Получилась двойная польза, и ритм освоили и правую руку работать заставили! Я распространила этот опыт на решение других ритмических проблем, и он оправдал наши надежды

Я чувствовала, что, несмотря на то, что у нас многое стало получаться, в наших уроках не хватает какого-то важного звена. И я решила попробовать добавить в привычный урок пение под собственный аккомпанемент. Я давно практикую такие занятия с другими своими учениками. Я считаю, что возможность почувствовать себя одновременно и певцом и концертмейстером необычайно интересно, полезно, но, вместе с тем, и очень непросто. Зато о том, что человек, умеющий сходу подобрать популярную мелодию и спеть под собственное сопровождение полюбившуюся всем песню, всегда и везде будет душой компании, не стоит и спорить. К тому же в нашем случае прекрасным помощником может оказаться синтезатор, где гармонии задаются левой рукой, а нажатие кнопки, чтобы поменять стиль, добавить проигрыш, поменять звук инструмента и т.д. можно и одним пальцем правой руки. Когда я предложила такую форму работы своему подопечному, он не скрывал своего восторга (надо сказать, что он

вообще очень эмоциональный и непосредственный юноша). Оказалось, что он давно мечтал заниматься вокалом, очень любит петь и даже обладает неплохим голосом. Так в нашем репертуаре появились песни «Let it be» («The Beatles») и «Город, которого нет» И. Корнелюка. Освоение синтезатора, пение под собственный аккомпанемент внесли в наши занятия дополнительный интерес, позитив и желание развиваться дальше

Сейчас мальчик посещает уроки вокала, вокальный ансамбль. Он влился в коллектив единомышленников, почувствовал себя настоящим артистом. На уроках фортепиано мы играем «Лунную сонату» Бетховена (см. нотное приложение). И кто бы знал, сколько радости я получаю от общения и работы с этим ребенком с ограниченными физическими возможностями!

Два месяца назад ко мне в класс пришла девочка с диагнозом ДЦП. Александра, 11 лет, пришла в музыкальную школу, когда уже научилась самостоятельно передвигаться, общаться со сверстниками.

У девочки плохо развита правая сторона, короче левой и рука и нога. Левая рука рабочая. На правой руке пальчики вялые, слабые, неуправляемые (особенно 4 и 5). Руки, кисти, пальцы крупные и тяжелые. Когда такой ребёнок приходит к тебе на урок, задаёшь себе вопрос: Что делать? С чего начать? Какой может быть конечный результат?

Ещё в начале XX века психологи, педагоги, врачи задавались подобными вопросами. Немецкий теоретик В.Бардас писал: «Работе за инструментом предшествует гимнастика, развивающая «общую ловкость тела» и опирающаяся на двигательный опыт каждого человека»[3]. Подобных упражнений, как общеукрепляющих, так и направленных на подготовку обучения игре на фортепиано, описано довольно много у разных авторов, многие из них перекликаются (А.А.Шмидт-Шкловская, Т.Б.Юдовина-Гальперина, А.Артоболевская, Г. Нейгауз и др.)[5] В зависимости от индивидуальности ребенка упражнения могут варьироваться. Предлагаемые упражнения активизируют и укрепляют мышцы. Они помогают найти и закрепить правильное положение позвоночника, формируют осанку и правильное взаимодействие всех частей игрового аппарата. Вот некоторые из них:

Раскрепощение мышц шеи, рук, плечевого пояса. Поднимаясь на носки, медленно и плавно, вместе со вздохом, поднять напряженные руки вверх; кисти висят свободно. Затем развести руки в стороны и вместе с выдохом, свободно наклонившись вперед, тяжело уронить расслабленные руки вниз. Голову опустить. В таком положении предоставить рукам раскачиваться до тех пор, пока они не остановятся.

При занятиях с Александрой непосредственно на инструменте, не менее сложной проблемой, чем отклонения в физическом развитии, оказалась плохая музыкальная память и отсутствие пространственного мышления. Это сказалось уже на этапе освоения клавиатуры, ориентирования на ней (проблемы правого полушария головного мозга). В данном случае пришлось импровизировать. Например, использовать цветовую гамму для каждого звука «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Значительно расширить по времени этап исполнения мелодий на 2х – 3х звуках. Придумывать на ходу различные задания для ориентирования на клавиатуре.

При занятиях на инструменте на первом этапе приходилось поддерживать слабые пальцы правой руки, для формирования ощущения «опоры». При прикосновении к клавишам первоначально у девочки возникали болезненные ощущения в кончиках пальцев. Я старалась отвлечь её от этого, объяснить, что это пройдет, когда научишься правильно ставить пальчики.

Как и с остальными учениками в помощь игре на инструменте применяю голос. Обязательно поём во время игры мелодий и даже отдельных звуков. Когда подключаются слух и голос, руки быстрее и легче приспособляются к игре на инструменте. Кроме пения и сольфеджирования разучиваемых песенок, занимаемся пением отдельно.

Цель работы в области воспитания пианистических навыков - помочь ученику индивидуально приспособиться к инструменту, по возможности развить мелкую моторику.

Хотя развитие девочки идёт медленными темпами, что и следовало ожидать, к концу второго месяца обучения уже есть первые успехи: девочка научилась находить на клавиатуре и нажимать нужные звуки; появилась устойчивость во 2 и 3 пальцах правой (неразвитой) руки, идёт работа по вовлечению в процесс 4 пальца. Девочка участвует в подготовке небольшого концертного номера в дуэте с другой ученицей (пение с аккомпанементом).

Около двух лет назад ко мне подошла мама мальчика Д., 6 лет, с диагнозом ДЦП, с просьбой попробовать с ним позаниматься. Договариваясь о занятиях, мама предупредила, что ребёнок не идёт на контакт, необщителен, замкнут. Был парализован почти с самого рождения, долго был лежачим. Проблемы с осанкой. Слабые, неразвитые руки с бездействующими 4 и 5 пальцами, отсутствие координации; неумение владеть голосовыми связками. Ребёнок не ходит. Были проблемы со зрением – видеть руки, клавиатуру, ноты он мог, только наклонив голову, почти боковым зрением. В начале занятий мальчик явно отставал не только в физическом, но и психическом развитии.

Мама считала, что с руками всё в порядке, гипертонуса нет, но не замечала, что пальцы плохо делают даже хватательные движения, 4 и 5 пальцы практически не слушаются.

Сейчас Д. находится на домашнем обучении в школе. Посещает лечебную гимнастику для ног. Приступая к занятиям, я сразу предупредила маму, что двигаться мы будем более, чем медленно, обещать, что Д. будет играть на фортепиано, музицировать не могу. Но могу твёрдо гарантировать развитие ребёнка. Цели на первый год я ставила минимальные.

Первые занятия продолжались не более 20 минут – ребёнок уставал. Обнаруживались проблемы одна за другой, на преодоление которых приходилось на ходу придумывать упражнения, игры. В ход пошли различные предметы: мячики, платочки, ленточки, карандаши, картинки и т.п. Продолжительность занятия, естественно, возросла. И на каком-то этапе первостепенной задачей стала осанка. Моя рука весь урок на спине ребёнка: мягко, но настойчиво контролирую прямое положение позвоночника. Начинали урок с поворотов и наклонов головы, при этом приходилось стоять у него за спиной и поддерживать спину и плечи, а одной рукой тихонько направлять движение головы (примерно то же самое советует Юдовина-Гальперина) Только к концу года добавили плечи: поднимать по очереди, поднимать вместе. Это тоже оказалось не так просто.

Я предполагала, что донотный период в данном случае продлится дольше обычного, полгода, или даже год. Но когда Д. научился прямо, не наклоня головы смотреть на клавиатуру, он стал попадать пальцем в нужную клавишу. И что самое приятное – уверенно выполнял задания на транспонирование, демонстрируя хороший музыкальный слух. Сочинил сказочку «Про злую медведицу» на секундах Ми-Фа и Си-ДО. Ручки довольно быстро «встали» на 3-ий пальчик, хотя для этого какое-то время пришлось играть, зажав карандаш двумя соседними пальчиками, наподобие коромысла. Затем «встали» на 2-ой пальчик, и очень осторожно на 4-ый пальчик, который сначала был «без костей» и совсем не мог прожать клавишу.

На этом этапе мы начали изучать ноты. Через несколько месяцев занятий мальчику сделали операцию и загипсовали ноги. Так как подойти к инструменту он не мог, мы продолжили занятия, полулёжа на кровати: пальчиковые упражнения «Гости», «Вьюги», «Хозяйка», «Крабик» и др.); много теории (практически весь объём 1 класса и частично – 2 класса) Всё это подавалось в виде сказок и рассказов, но некоторые «правила» надо было знать наизусть и суметь ответить на вопрос; разучивание и пение песен оказалось самым трудным занятием; много играли с мячиком (размером с теннисный): бросать, ловить, двумя руками, одной рукой. Катали мячик по доске всей рукой, третьим пальцем (от себя и под ладонь, а потом по часовой и против часовой стрелки), потом вторым, четвёртым пальчиками; упражнения с карандашиком: крутить его между пальцами, катать его по столу кончиками пальцев, «взвесить» руку, зацепившись кончиком пальчика за торец карандаша; подбрасывали и ловили платочек кончиками пальцев; все упражнения на пальчики на столе («восьмёрки»; «пробежки» двумя, тремя пальцами; «стучалочки» - похлопать по столу по очереди каждым пальцем, щелчки 1-2, 1-3 пальцами мелких предметов в «ворота»); я рисовала ему различные предметы (барабан, кастрюля, крокодил, собака, мельница и т.п.), а Д. прохлопывал ритм слова, определяя длинные и короткие звуки, ударения. Потом мы этот ритм «записывали» палочками; вскоре после этого мы уже составляли ритм прослушанной мелодии, или стихотворения из имеющихся ритмических карточек. С этим заданием он справлялся блестяще; в этот период у меня была возможность что-то поиграть ему. Он с удовольствием слушал небольшие произведения.

Все задания давались не сразу, с трудом, Руки не слушались, пальцы не шевелились, мячик из рук выскальзывал, голос не подчинялся, теория запоминалась тоже не с первого раза. Но я старалась каждый урок завершить с ощущением очередной победы (помнишь, в прошлый раз это у нас совсем не получалось, а сегодня сам, наверное, заметил, что уже немного получается!) То,

что получалось хорошо, обязательно праздновалось как достижение. Это очень вдохновляло мальчика. Уже через месяц занятий он стал мне доверять, а через два месяца стал задавать такое количество вопросов, что на это уходила почти треть урока. Но я старалась отвечать на все вопросы, обсудить все интересующие его темы. Потому что умение свободно общаться, вести беседу, психологическая раскованность – это одна из важных целей наших занятий.

После снятия гипса возобновились занятия на фортепиано. В этот период развитие ребёнка пошло стремительно. Самое быстрое продвижение было в постановке руки: мы играли всеми пальцами! Мы начали играть по нотам. Мы играли гаммы в пределах одной октавы, но до 3-х знаков. Играли традиционной аппlikатурой и в виде упражнения: 1-2-1-2; 3-1-3-1; 4-1-4-1. Играли хроматическую гамму. Естественно и легко, сам по себе Д. начал играть легато из 2-х, 3-х звуков, на что в первый год я никак не рассчитывала. Обнаружилось, что Д. может немного пользоваться педалью. Так как рука не может брать трезвучие, но может взять секстаккорд правой рукой и квартсекстаккорд левой рукой, играем их в виде упражнения, цепочкой, для укрепления свода руки и 5 пальца. Упражнение «цепочка терций» аппlikатурой 2-4; 3-1; 3-5. Последнее давалось сначала невероятно трудно, начинали опять зажав свободными пальцами карандаш, чтобы поднять «мешающие» пальцы и оказать лёгкое давление и направляющее действие на нужные пальцы. В дальнейшем научились исполнять терцию без карандаша.

Постепенно из наших занятий ушли упражнения с различными предметами, так как обнаружилось, что упражнения на фортепиано (в любом случае требующие слухового контроля, даже если выполняешь задание просто сыграть терцию) значительно быстрее развивают моторику, ловкость и координацию рук. Предполагаю, что именно слуховой контроль заставляет пальцы активизироваться. Хотя не исключая, что последний прорыв в развитии Д. был подготовлен периодом теоретической и физической подготовки без инструмента.

За год мальчик сделал большие успехи. Сейчас это открытый, доброжелательный, улыбчивый ребёнок. У него значительно развилась мелкая моторика. Он может довольно долго сидеть прямо. У него свободные движения плеч, головы. Он может читать простейший нотный текст, то есть выполнять сложное действие, требующее внимания, координации рук, зрения и слуха. При игре на фортепиано мы опираемся на ноги и даже пробовали играть с педалью. По исполненному репертуару Д. закончил первый класс почти вровень с другими моими первоклассниками, выступил на классном концерте. Мой ученик превзошёл все мои ожидания.

Два с половиной года назад ко мне в группу по сольфеджио пришёл мальчик с диагнозом ДЦП. Зная, что Д. уже больше года занимается на фортепиано, и добивается определённых успехов, мне было интересно, как он проявит себя в групповых занятиях. Познакомившись с Д., я сказала. Что буду относиться к нему на уроке так же как ко всем остальным детям: хвалить за удачи, говорить об ошибках, ставить заслуженные оценки. Поначалу мальчик стеснялся, был скован в общении, но дети приняли его адекватно, с пониманием и желанием помочь. Теоретическую часть урока Д. усваивал наравне с остальными детьми, но необходимо было преодолеть психологический барьер, чтобы внятно при всех произнести вслух ответ на поставленный вопрос. По истечении 2-х – 3-х месяцев я стала наблюдать свободу и раскованность.

В первый год обучения Д. успевал за урок делать только третью часть письменной классной работы. Запись нот требует точности, попадания карандашом на линейки нотного стана, чтобы каждый звук находился на своём месте. Для него это очень сложно. Приходилось в процессе занятия неоднократно подходить к нему индивидуально и делать поправки. К середине второго года обучения Д. стал писать достаточно точно, увеличилась скорость, улучшилась реакция и, как следствие, увеличился объём работы, выполненной на уроке.

Кроме устных теоретических заданий и письменных работ, на уроке сольфеджио мы уделяем много времени ритму. Дети по одному, в паре или группой отбивают предложенный ритм на шумовых музыкальных инструментах (барабаны, бубны, треугольники, ложки). Для Д. представляло огромную трудность сделать замах рукой и ударить точно в долю. Через год он начал справляться с этой задачей. На данном этапе мы учимся работать в паре – чувствовать ритм одновременно с партнёром.

Сложнее всего даётся Д. пение гамм, интервалов, музыкальных номеров. Владение голосом, пение в ритме, пение по нотам – всё это требует и реакции и координации. Но Д. очень

старается и группа радуется каждому его успеху. Несомненно, что обучение в группе принесло пользу абсолютно всем. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья влился в коллектив детей, увлечённых одним делом. Остальные дети группы, проявляя понимание, оказывая поддержку и радуясь успехам Д., получают урок нравственного поведения. В заключении хотелось бы привести слова Нобелевского лауреата, немецкого писателя Г. Гессе: «Нигде люди так быстро не становятся друзьями, как музицируя». Занятия в музыкальной школе, а в частности, игра на фортепиано, являются вполне достижимым и желательным видом деятельности для детей с ограниченными физическими возможностями.

У таких подопечных мы наблюдаем положительную динамику в развитии. Главный фактор, оказывающий положительное влияние на обучающихся – комфортный психологический климат. Вовлечение ребенка в творческий процесс с одной стороны, создание ситуации успеха – с другой стороны, приводит к тому, что уроки приносят только положительные эмоции. Свобода психологическая, огромная заинтересованность в процессе, вера в себя ведут за собой и мышечную свободу. Например, обучающийся А. преподавателя О.Е. Петровой в 16 лет впервые разогнул правую руку в кистевом суставе и начал играть не только одним указательным пальцем, а ещё и 1-м, и 3-м пальцами.

Внимательное отношение ко всему организму: осанке, естественному и свободному состоянию всех мышц тела, о чем ни на секунду не забываешь, занимаясь с ребенком, имеющим ограниченные физические возможности, несомненно, даёт положительный результат.

Подготовительные упражнения по системе А.А. Шмидт – Шкловской, Т.Б. Юдовиной – Гальпериной и др., система пальчиковых упражнений для развития мелкой моторики также показали свою эффективность.

Наибольшую пользу приносит сама игра на фортепиано, так как это сложный процесс, требующий координации центральной нервной системы с кончиками пальцев через слуховой контроль. Игра на фортепиано активизирует мелкую моторику, пространственное ориентирование, координацию рук, слуха и зрения. Занятия вокалом на уроках фортепиано являются усиливающим фактором для развития музыкальности, эмоций, координации.

Все здоровьесберегающие моменты (создание комфортного психологического климата, подготовительные упражнения, забота об общем состоянии организма) результативны и в обычной педагогической практике музыкальных школ. При должном к ним внимании они не будут отвлекать от многообразия учебных и воспитательных задач, а наоборот, могут значительно облегчить и ускорить процесс обучения.

Список использованной литературы:

1. Алексеева Е. А. Использование средств искусства в психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста с церебральным параличом // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. - № 4(36). — С. 21—25
2. Бардас В. Психология техники игры на фортепиано. – М.: Музсектор, 1928
3. Бороздин А.И. Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». – Новосибирск, 2000.
4. Сафарова И.Э. Игры для организации пианистических движений (доинструментальный период); ред. Фролова С.М.. - Екатеринбург: Екатеринбургский гуманитарно-экологический лицей, 1994.
5. Шмидт-Шкловская А.А. «О воспитании пианистических навыков». - Л.: Музыка, 1985

Жуковец Лариса Михайловна
учитель русского языка и литературы муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №119»

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDS AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Аннотация. В данной статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем современной педагогики – инклюзивное образование и организация исследовательской деятельности в образовательном пространстве.

Abstract. The article discusses one of the most urgent problems of modern pedagogy – inclusive education and research activities of schoolchildren in educational environment.

Ключевые слова: педагогические явления, исследовательская деятельность, образовательное пространство.

Keywords: pedagogical phenomena, research activity, educational environment.

Сегодня школа в большей степени нацелена на реальное продвижение ребенка в обучении. Это невозможно без развития у школьника механизма самообразования, самореализации и создания устойчивой мотивации к учению. Особенно это актуально в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как в ходе обучения они должны приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации. Как показывает практика, действенным средством повышения учебной мотивации для детей с ОВЗ является проектирование, научно-исследовательская деятельность.

Для решения данных задач в процессе преподавания была сформирована система организации развития исследовательской компетенции у детей с ОВЗ.

Основные принципы деятельности:

- Принцип системности. Сведение в единое целое усилий всех форм учебного процесса в организации исследовательской деятельности

- Принцип коммуникативности. Взаимодействие ребенка с другими организациями по направлениям исследовательской деятельности (вузы, музеи, экскурсионные бюро, Интернет-сообщества)

- Принцип гуманизации. Основывается на создании благоприятных условий для развития творческой индивидуальности обучающегося.

- Принцип диалогичности. Формирование личности ученика-исследователя происходит с опорой на интересы, личный опыт ученика в условиях равноправного сотрудничества с учителем.

- Принцип успешности. Создание ситуаций успеха. Обеспечивается презентацией результатов деятельности, размещением результатов исследования на сайте, публикацией материалов; признанием достижений.

Использование в работе с детьми с ОВЗ проектно-исследовательского метода позволяет избежать перенапряжения детей. Работа по данной методике даёт возможность более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению. Учащиеся учатся самостоятельно ориентироваться в мире информации.

Научно-исследовательская деятельность развивает память ребенка, активизирует его мыслительные процессы, дает учащимся возможность осуществлять заинтересованный интеллектуальный поиск под наблюдением научного руководителя. Задачи проектной деятельности в процессе обучения детей с ОВЗ заключаются в том, чтобы развивать у учащихся умение размышлять, анализировать, сравнивать, сформировать собственную позицию. Перейду непосредственно к содержанию деятельности, чтобы показать, как используем проектные, исследовательские и другие развивающие образовательные технологии, в том числе и информационно-коммуникативные, в работе с детьми, имеющими ОВЗ.

При развитии компетенций приоритетным является личностный компонент. Он определяет наличие в содержании знаний, средств актуализации, личностных ценностей и смыслов. Исследовательские компетенции тем самым превращаются в средство развития личностных целей и качеств. Исходя из этого, определена основная цель: это не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать с поисковой активностью в типичных и нестандартных ситуациях.

Предполагаемый результат. Исследовательские компетенции предполагают:

1. ученик должен ставить цель исследования, уметь её пояснить, организовывать

достижение; организовывать планирование исследования, анализ, рефлексию, самооценку своей исследовательской деятельности;

2. ученик должен ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия наблюдения или опроса; выбирать необходимые объекты исследования и методы, использовать элементы методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

3. ученик должен изложить результаты своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (презентации);

Научно-методическая основа. Чтобы грамотно построить этапы работы исследовательской деятельности, мы обратились к научным разработкам Хуторского, Селевко, Кульневича, Богдановой, Пазынина, Асмолова, работам других ученых.

В работе над исследованием учащиеся опираются на алгоритм:

1. Попытку решения научной задачи следует предпринимать до изучения специальной литературы по теме.

2. Далее следует определить пути решения задачи, согласовав их с научным руководителем.

3. Изучив литературу по теме исследования, приступить к решению научной задачи.

Осуществляя оптимальную помощь учащимся, знакомлю их с методом поиска литературы и информационным обеспечением решаемой задачи: сбор, обработка и обобщение сведений о проблеме; подбор и изучение разнообразной литературы, имеющей отношение к данной задаче; изучение опыта по решению аналогичных задач, оценка уровня и эффективности.

С большой заинтересованностью проходят исследования на основе современного материала. По каким темам работа проводилась? Вот некоторые примеры: неологизмы последних лет, «модный словарь», «слово года»; типичные орфоэпические ошибки казанцев (с составлением словарика); употребление латинских символов в русской графике (ЖАРА); сочинение нетрадиционных жанров (Например, рекламного буклета). Вовлечение ребенка в работу творческой группы или индивидуальную научно-исследовательскую работу, проектную деятельность позволяет также установить дополнительные возможности коммуникации, контакты со сверстниками, общение на научных форумах, а также определить дополнительные образовательные и личностные ресурсы ребенка. И, следовательно, лучше подготовить его к самостоятельной жизни в обществе, поиску и установлению положительных продуктивных социальных связей, что поможет состояться как полноценному и успешному члену общества.

Загретдинова Ляйсан Рамилевна
воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №111»,
Ахтямова Ольга Васильевна
воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №111»
Россия, Республика Татарстан, город Казань.

КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ВОСПИТАТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CORRECTIONAL - DEVELOPING LESSONS WITH A TUTOR IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Специально созданная развивающая среда решает воспитательные, обучающие, коррекционные и адаптационные задачи. Дошкольная жизнь – важнейший этап на пути формирования личности ребенка.

Abstract. Specially created development environment solves educational, training, corrective and adaptive tasks. Preschool life is a critical step towards the formation of child's personality.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольное образование, развивающие игры.

Keywords: inclusion, early childhood education, educational games.

Дошкольная жизнь – важнейший этап на пути формирования личности ребенка, в связи с чем назначение дошкольной ступени образования на данном отрезке времени заключается не

столько в передаче дошкольникам определенных знаний, сколько в становлении и поддержании базовых возможностей личности, ее социо - культурных навыков, здоровьесохранении.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их образовательных потребностей и личностных возможностей. Коллектив нашего дошкольного образовательного учреждения создает условия для того, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья чувствовали себя комфортно, находились в «зоне ближнего развития» и развивающего обучения.

Младшую группу детского сада посещает ребенок в условиях частичной инклюзии. Посещают детский сад не в полном режиме. Мама приводит его на половину дня. Тем не менее он находится в группе сверстников, осваивая непосредственно новый материал в рамках индивидуальной формы работы, а в занятиях по изобразительной деятельности, физической культуре, музыке и принимает участие вместе с другими детьми. Для ребенка в группе создаются специальные условия, которые предполагают формирование адаптированной образовательной среды: оборудование для развития общей подвижности; оборудование и игрушки для развития ручных навыков; тактильного, зрительного и слухового восприятия; мышления, речи и языка; игрушки для эффективного социально-эмоционального развития; оборудование для игр с водой и сыпучими материалами; материалы для изобразительного творчества; фонотека, музыкальные игрушки; художественная литература для детей.

Основной задачей коррекционно - развивающей деятельности педагога группы с детьми является эффективная организация среды, условий, обучающих моментов. С целью реализации профилактических и коррекционно - развивающих мероприятий в образовательном пространстве нашей группы используется комплекс, состоящий из дыхательной и артикуляционной гимнастики, глазодвигательной гимнастики, динамических пятиминуток, релаксационных комплексов, элементов логоритмики, игры с водой, приемы самомассажа, массажа кистей рук с целью активизации биологически активных точек стопы (в частности, с использованием специального оборудования (массажные коврики, тактильное панно).

Дыхательная гимнастика является значимым звеном ежедневного коррекционного процесса. Правильно выполняемые комплексы дыхательной гимнастики помогают выработке дыхания по диафрагмальному типу, оптимально продолжительного, нужной силы и объема, длительного выдоха выдоха. Среди игр, направленных на развитие правильного дыхания, используются различные по диаметру трубочки, воздушные шарики, легкие мячики, сделанные из бумаги пособия. В нашей группе подготовлена картотека упражнений на развитие внешнего дыхания и правильного речевого выдоха.

Качество звукопроизношения также зависит от правильного дыхания, формированию которого способствует и артикуляционная гимнастика. Для проведения артикуляционной гимнастики применяется интерактивная доска. Дети, повторяя упражнения за сказочными героями, укрепляют мышцы языка, щек, губ, улучшая тем самым их кровоснабжение и подвижность. В играх с обучающимися постоянно используем специально адаптированную под контингент группы гимнастику для глаз, упражнения и игры для профилактики и коррекции отклонений в формировании органов зрения. Группа оборудована подвесными мобилями, решающими задачу по расширению объема зрительное восприятие, поля зрения дошкольников.

Таким образом, специально созданная развивающая среда решает воспитательные, обучающие, коррекционные и адаптационные задачи.

Список использованной литературы:

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., 1995.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Под редакцией Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.; МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.
3. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М.: Арти, 2008.
4. Маркова, Л.С. Методическое пособие «Построение коррекционной среды для дошкольников с ЗПР. М., 2005
5. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4. М.: Центр «Школьная книга», 2011.

ОБУЧЕНИЕ НОРМАМ И ПРАВИЛАМ ПОВЕДЕНИЯ КАК СПОСОБ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

TRAINING STANDARDS AND RULES OF CONDUCT AS A WAY SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Аннотация. В статье раскрывается специфика организации коррекционно-педагогической работы в группе компенсирующей направленности для детей дошкольного возраста с синдромом Дауна

Abstract. The article deals with the specifics of the organization of correctional and pedagogical work in the direction of the group compensating for preschool children with Down syndrome

Ключевые слова: инклюзивное образование, умственная отсталость, синдром Дауна, специфика работы

Keywords: inclusive education, mental retardation, Down's syndrome, the specific work

С введением в 2012 году нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273 от 29 декабря 2012 г.) дошкольным образовательным организациям разрешили обучать детей дошкольного возраста с ОВЗ по той адаптированной программе, которую самостоятельно разрабатывает ДОУ, ориентируясь на индивидуальные особенности и потребности ребенка. Министерством образования и науки РТ, Управлением образования города Казани создаются хорошие условия для реализации прав детей на получение образования и обучения в соответствии с их физическими возможностями и умственными способностями. Воспитание и обучение детей-инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях являются расходными обязательствами субъекта Российской Федерации (Ст. 18 Федерального закона РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 года, № 181-ФЗ). Выполняя поручение Правительства РТ и Президента Р. Н. Миннеханова в 2016 году в городе Казани, в Авиастроительном районе был введен в эксплуатацию детский сад № 123, в составе которого была открыта группа компенсирующей направленности для детей с ОВЗ. Так впервые появилась «чистая» группа для детей с синдромом Дауна. Самая распространенная из всех известных на сегодняшний день форма хромосомной патологии. Характерной особенностью ребёнка с синдромом Дауна, является замедленное развитие практически всех основных систем организма. «Солнечные дети» проходят те же этапы развития, что и обычные дети, однако принципы обучения разработаны на основе современных представлений о развитии детей дошкольного возраста с учетом специфических особенностей, присущих детям с синдромом Дауна. Для правильной организации коррекционной работы и общения с такой категорией детей воспитателями группы, педагогом-психологом и учителем-дефектологом были разработаны правила продуктивного общения. Этих же рекомендаций придерживаются и в семьях воспитанников. Из наиболее удачных и эффективных следует отметить такие как:

1. Сочетание слов с жестами. Умственно отсталые дети, как правило, очень редко используют речь для общения, они не умеют выразить даже элементарную просьбу или желание. Для этого мы применяем жесты, которые периодически сочетаются со словами.

2. Проводим занятия в «рабочем уголке» (по типу спецшкол). Начинаем занятия, за столом, где нет ненужных игрушек и посторонних предметов, только те игрушки, которые нужны для занятия.

3. Закончив занятия, уберите игрушки и пособия в коробку, чтобы ребенок их не видел.

4. Всегда работаем с учетом правильной позы конкретного ребенка

5. Используем интересы ребенка для мотивации ситуации успеха. Хвалим и поощряем.

На сегодняшний день свод правил включает 22 обязательных требования. Наша группа функционирует шесть месяцев. Выработанные правила делают жизнь наших воспитанников спокойной, размеренной, уверенной, стабильной, а значит и прогрессивной. Мы надеемся, что

пробывание детей в ДОУ, несомненно, приведет к дальнейшей успешной социализации в обществе.

Список использованной литературы:

1. Игнатьева С. А. «Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии», М., «Владос», 2012.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. - М.: ПЕР СЭ, 2002.
3. Мастюкова Е. «Ребенок с отклонениями в развитии», «Просвещение», 1992. «Поведенческие расстройства у детей», Н. Рычкова, М., «Гном-пресс».
4. Малер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. дефектолог. фак. высш. пед. учеб. завед. и слушателей курсов переподготовки, обуч. по спец. 031700 - Олигофренопедагогика. - М. : Академия.
5. Никольская О., Баенская Е., Либлинг М., «Аутичный ребенок: пути помощи», «ТЕРЕНВИНФ».

Захарова Юлия Александровна
Учитель-логопед МБДОУ № 123 Авиастроительного района г. Казани
Россия, Республика Татарстан

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SPECIFICITY OF WORK OF TEACHERS SPEECH THERAPISTS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть и специфика деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования.

Abstract. The article reveals the essence and characteristics of activity, speech therapy teacher in the conditions of inclusive education

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, специфика работы

Keywords: inclusive education, education technology, the specific work

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, прописано в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года. Согласно ему, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное дошкольное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном детском саду. Поэтому педагогам, специалистам необходимо знать специфику работы с такими детьми, а учителю-логопеду разработать индивидуальные коррекционно - образовательные маршруты на основе результатов изучения особенностей развития детей, их потенциальных возможностей, развития и способностей.

При воспитании и обучении детей с ОВЗ существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения является необходимой. Процесс организации и осуществления инклюзивного образования в России теоретически обоснован следующими специалистами (М.С. Артемьева, Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Л.Е. Шевчук, Н.Д. Шматко и др.). Но реализация содержания и условий оказания специальной помощи и поддержки детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения на практике представляет сложную социально-педагогическую проблему.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей. Прежде чем приступить к коррекционно-развивающей работе, учитель-логопед путем тщательного специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности ребенка, диагностирует и анализирует уровень развития речевой деятельности. На основе результатов диагностики, совместно с другими специалистами, с учетом особенностей ребенка, учитель-логопед составляет план индивидуального развития, определяет коррекционно-развивающий маршрут, разрабатывает стратегии и меры по корригированию причин неуспеваемости детей с особыми образовательными потребностями

Специфика работы учителя-логопеда в ДОУ предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ и проводится с учетом личности ребенка, которые используются в процессе компенсации, т.е. используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных. Коррекционно – развивающие занятия проводятся с учетом принципов: - личноно – ориентированного подхода; - системности; - учета структуры дефекта. Организация, форма работы, дидактический материал должны соответствовать особенностям, развитию и возрасту ребенка. Для реализации личноно – ориентированного подхода в развитии ребенка, а также с целью повышения качества коррекционно – логопедического воздействия, с детьми с ОВЗ проводятся индивидуальные занятия. Занятия разрабатываются для детей в соответствии с особенностями ребенка, речевым нарушением и возрастом. Занятия проводятся минимум 3 раза в неделю, не превышая нормы по СанПин. Основная задача занятий — максимальное развитие речевой функции с опорой на возможности ребенка. Большинство дошкольников с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного развития и сенсорных функций, наблюдается повышенная утомляемость. Чтобы заинтересовать учащихся, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии.

Общество должно подходить к решению проблемы «инвалид-личность» не с позиции жалости к нему, а с позиции содействия, сотворчества, содружества, соучастия. У детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть равные возможности в получении образования, полноценного развития, возможности (не только на законодательном уровне, но и на практическом) попробовать себя во всех областях деятельности, включая творчество, иметь возможность выбора реализации собственных потенций. В связи с этим все педагоги и специалисты детского сада, в том числе учитель-логопед, стараются сделать пребывание, обучение ребенка с ОВЗ в обычном дошкольном учреждении как можно более интересным, доступным и познавательным.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Нищева Н.В. Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду : сборник материалов из опыта работы. Вып.1 (соответствует ФГОС) Детство-Пресс, 2015 г.
3. Староверова Марина Семеновна, Ковалев Е. В., Захарова А. В. "Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие" Издательство: Владос, 2014.

Зуева Т.М
учитель математики первой квалификационной категории
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 168
с продлённым днём обучения для детей с соматическими заболеваниями»
Авиастроительный район г. Казань

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ
СОЦИАЛЬНО-АДАПТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОГРНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**THE ROLE OF THE TEACHER AND THE CLASSROOM TEACHER IN SHAPING
THE SOCIALLY-ADAPTED PERSONALITY IN THE ENVIRONMENT OF STUDENTS
WITH DISABILITIES**

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы нравственного самоопределения учащихся, учитель делится опытом работы по формированию социально – адаптированной и конкурентоспособной личности в среде учащихся с соматическими заболеваниями.

Abstract. The article raised issues of moral self-determination of students, to share experiences of work on formation of socially – adapted and competitive personality in the environment of students with somatic diseases.

Ключевые слова: проблемы воспитания, социально-адаптированная личность, конкурентоспособная личность.

Key words: problems of education, socially – adapted personality, competitive personality.

Несмотря на новые современные технологии, на всеобщую компьютеризацию, во главе всего по-прежнему стоит человек. Всё в новом веке будет зависеть от него, сейчас ещё ребёнка, но уже человека XXI века. А вследствие этого во многом от работы учителя, воспитателя, классного руководителя зависит, кто завтра возглавит государство, будет стоять у истоков науки, выведет культуру на её истинное место в обществе.

В начале XX века Л.Н.Толстой произнёс пророческие слова «Цивилизация шла, шла и зашла в тупик». Сегодня мы можем наблюдать многие симптомы этого кризиса, и одна из его сторон, кризис во взаимоотношениях поколений. Дети и подростки очень остро чувствуют фальшь нашей жизни и реагируют на это ожесточением, неверием и недоверием взрослым, погружаясь в суррогатные культуры. Все учителя, болеющие за судьбы детей постоянно думают о этом [2]. Свой посильный вклад в это дело пытаюсь внести и я.

Каждый раз, думая о проблеме воспитания, вспоминаются классики педагогики. Сухомлинский писал: «Никакой воспитатель не может утвердить в душе ребёнка хорошее, если сам ребёнок не стремиться к этому. Но это стремление есть только там, где коллектив и воспитатель видят в ребёнке, прежде всего хорошее».

Работая в старших классах, можно заметить, что у учащихся имеются актуальные потребности в нравственном самоопределении, т.е в ориентации в системе жизненных целей и ценностей. Работу с классом по формированию социально – адаптированной и конкурентоспособной личности необходимо начинать с диагностики конкурентоспособности личности [3]. Социально-адаптированная и конкурентоспособная личность должна обладать девятью основными свойствами и особенностями [1].

В связи с этим можно выделить основные задачи воспитания: развитие самостоятельности, трудолюбия, ответственности к результатам своего труда, развитие коммуникативных и лидерских способностей, формирование «Я – концепцию» личности[1]. Используя при этом следующие принципы работы с коллективом: личностно – ориентированный подход, принцип гуманизма, управленческий подход, эмоциональное насыщение жизни коллектива.

Содержание воспитательной работы заключается в следующем: общечеловеческие ценности, формирование отношений учащихся (к Родине, труду, коллективу, человеку, свободному времени), самоуправление, профориентация. Воспитание социально – адаптированной и конкурентоспособной личности требует от учителя и классного руководителя применения разнообразных форм работы с классным коллективом [1]. В практической деятельности необходимо использовать следующие формы воспитательной работы: защита проекта, КТД, ролевые и деловые игры, панорамы идей, философский стол и т.д. Также необходимо активно применять в своей работе программу по развитию социальной адаптации у обучающихся с ограниченными возможностями «дорогою добра».

Программа «Дорогою добра» состоит из четырех разделов: 1) «Я - это Я». Включает в себя работу по развитию у ребёнка представлений об особенностях своей личности, развитие навыков самосознания, позитивного самовосприятия, уверенности в себе; 2) «Давайте жить дружно». Направлено на приобретение детьми навыков сотрудничества друг с другом, введение алгоритма совместных действий и предоставление ребёнку возможности научиться реализовывать себя в коллективе обучающихся; 3) «Как прекрасен этот мир». Направлено на приобретение детьми навыков социального общения вне школы. Включает в себя организацию различных социальных контактов: общих игр, развлечений, спортивных мероприятий, концертов

и праздников; 4) «Мы вместе». Включает в себя работу на тему «Толерантность – качество современного человека».

Вся работа педагогов направлена на то, чтобы обучающийся с ОВЗ чувствовал себя уверенным, защищенным, счастливым. Благодаря такой целенаправленной работе, ребята приобретают опыт организации совместной деятельности и установления отношений, основанных на чувстве общности и доверия. У детей с ограниченными возможностями совместная деятельность ведёт к формированию адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития, а у их здоровых сверстников и их родителей воспитывается толерантность, способность к диалогу. Методы и формы работы, применяемые в учебно-воспитательной приносят положительные результаты. По итогам года, мой класс стал «Лучшим классом школы», а один из его учеников - «Лучший ученик года». По итогам выпускных и вступительных экзаменов 75% ребят поступили в высшие учебные заведения.

Список использованной литературы:

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: ММИЭИФП, 2002.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 156 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. - М.: 2006. - 608 с.

Зульмиева Лилия Асхатовна
учитель-логопед МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №300»
Авиастроительного района г. Казань

**КОРРЕКЦИЯ И КОМПЕНСАЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

**CORRECTION AND COMPENSATION OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES**

Аннотация. В статье обосновывается, что в системе инклюзивного образования, правильно организованная коррекционно-развивающая среда обеспечивает не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, адаптацию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и обеспечивает становление значимых для возраста личностных качеств.

Annotation. This is proved in article that in the terms of system of inclusive education, correctly organized correctional developing environment provides not only correction and compensation of the broken functions, adaptation and socialization of the child with limited opportunities of the health, but also provides formation of personal qualities, which are significant for age.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-развивающая среда, особые образовательные потребности (ООП).

Keywords: inclusive education, correctional developing environment, specific educational needs.

Впервые в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования уделено должное внимание коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья: расписано содержание коррекционной работы и инклюзивного образования; четко прописаны образовательные области, для построения коррекционно-образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья. Впервые охвачены дети со сложными нарушениями, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей социальной адаптации.

Коррекционно-развивающая среда – это специально организованное пространство, обеспечивающее не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, адаптацию и социализацию ребенка с ОВЗ, но и направлено на развитие личности ребенка. Коррекционно-развивающая среда позволяет обеспечить развивающее обучение, всестороннее развитие

интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы и такие личностные качества как любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. При построении образовательного процесса, учитель-логопед также ставит и решает коррекционно-развивающие задачи: по коррекции восприятия и представления; по коррекции памяти и внимания; по коррекции образного мышления; по коррекции эмоционально-волевой сферы. Так как игра является ведущим видом деятельности дошкольников, то и совместную деятельность с детьми учитель-логопед строит в игровой форме. При коррекции восприятия и представления применяем игры на восприятие отдельных свойств предметов, например восприятие вкуса: «Угадай на вкус», «Что кислое, что сладкое?», «Попробуй и опиши свои ощущения», «Вспомни вкус продуктов и назови их». В этих играх даем детям представление о четырех вкусовых эталонах: кислое, сладкое, горькое, соленое. Показываем, как осторожно надо пробовать незнакомые продукты: кончиком языка, губами, растирая их на языке, «прислушиваться» к своим ощущениям, показывать свои ощущения мимикой и жестами, описывать, сравнивая с другими продуктами.

В играх на восприятие запаха: «Угадай по запаху», «Вспомни, как пахнут эти предметы», «Понюхай и расскажи о запахе», «Найди похожие запахи». Знакомим детей с разнообразными запахами, учим называть запахи словами: свежий, приятный, неприятный, ароматный, нежный, тяжелый, легкий, острый, терпкий, кислый, сладкий, горький, противный; учим сравнивать запахи разных предметов. Игры на восприятие звука: «Узнай по голосу», «Угадай, что шумело», «Слушаем и называем окружающие нас звуки». Даем представление о громком и тихом звуке, шепоте, шуршании, скрипе, писке, бульканье, звоне, шелесте, шуме дождя, грозы, плескании, стуке, пении птиц, шуме поезда, машин, криках животных. Учим слушать разные шумы, эмоционально на них реагировать, прислушиваться, защищаться от громкого и неприятного шума руками, наслаждаться природными шумами. В играх на развитие целостного восприятия: «Сложи фигуру», «Сложи или собери картинку», «Узнай по части целый предмет», «Сравни и найди отличия», «Чем похожи?», «Найди общее», «»Парочки», «Назови, кто спрятался», «Узнай по контуру», «Загадай, мы отгадаем», «Узнай по описанию», «Подбери по форме», «Дорисуй недостающие детали», «Что изменилось?», «Найди на картинке предмет, о котором я расскажу».

Развиваем целостное восприятие предметов и явлений в совокупности всех их свойств, учим сравнивать, обобщать; учим конструировать предметы из составных частей, узнавать предмет по отдельным элементам, находить похожее и различное в предметах, узнавать и находить предметы на зашумленном фоне, в наложенных друг на друга контурных изображениях, словесно описывать предметы и узнавать предмет по словесному описанию. Используя игры на развитие мышления: «Соедини фигуры», «Лишний предмет», «Нелепицы», «Найди лишнюю картинку», «Бывает – не бывает», «Что сначала, что потом», «Путаница». Развиваем наглядно-образное мышление, вербально-логическое мышление, развиваем речь. В играх для коррекции эмоционально-волевой сферы: «Петушок», «Воробушки», «Лошадка», «Пантомима», «Угадай эмоции», «Релаксация». Способствуем снятию состояния эмоционального дискомфорта. Развиваем эмоциональность и выразительность движений.

Таким образом, коррекция и компенсация развития дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством дидактических игр в коррекционно-обучающем процессе определяется тем, что игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным и позволяет детям получить собственный опыт, который учатся применять в повседневной жизни.

Список использованной литературы:

1. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец – М. : ЗАО «Элти-Кудиц», 2006.
2. Верещагина, Н.В. "Особый ребенок" в детском саду : практ. рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии/Н.В. Верещагина.- СПб.: Детство-Пресс. - 2009.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье раскрывается суть дифференциации в обучении математике в инклюзивном классе, целесообразность применения индивидуальных заданий для четырех разноуровневых групп.

Abstract. The article reveals the essence of differentiation in the teaching of mathematics in the inclusive classroom, the feasibility of individual tasks for the four different level groups.

Ключевые слова: инклюзивный класс, дифференцированные технология обучения, математика.

Keywords: inclusive group, differentiated technology training, mathematics.

Дифференцированно-групповая работа становится все более актуальной и предполагает организацию работы групп с разными учебными возможностями, поэтому возникает вопрос: как сгруппировать учащихся для работы на уроке в инклюзивном классе? Наиболее сложной и в то же время основной проблемой становится выбор тех свойств учащихся, на основе которых их можно сгруппировать на уроке математики. В педагогической литературе и ежедневной практике мы часто ограничиваемся выражениями «сильный», «средний» и «слабый» ученик, не уточняя, в каком отношении он силен или слаб. Разные ученые берут разные критерии за основу группировки учащихся. А.А.Бударный берет за основу способность к учению и трудоспособность [1]. Мы исходим из уровня успеваемости, степени познавательной самостоятельности и из активного интереса к предмету математики.

Часто у учеников не согласуется уровень их знаний и способностей в инклюзивном классе. В какую группу поместить учащихся, которые занимаются довольно усердно, но которые не в состоянии выполнить задания труднее обычных, а также таких учеников, которые успешно выполняют задания, требующие сложных мыслительных операций по образцу, но чей уровень знаний при этом остается средним или даже ниже среднего? Здесь следует отметить, что в групповой работе на уроках математики распространено деление учащихся на две категории по способу работы: работа с относительно стабильными группами и работа с нестабильными группами. В случае каждого способа работы мы создаем группы различного состава. Первый способ в организационном отношении более удобен для учителя и экономичен по времени, поскольку каждый ученик знает, в какую группу он входит. Учителю стоит лишь назвать номер группы, чтобы ученики могли приступить к работе. Однако этот способ не такой гибкий при учете индивидуальных способностей учащихся. И наоборот, второй способ неудобен в организационном отношении и требует больше времени (учитель должен всякий раз назначать, кто какое задание выполняет), но он более гибкий при учете индивидуальности ученика, поскольку в каждом конкретном случае можно учитывать существенные для данной работы индивидуальные особенности. Учитель должен выбрать для себя наиболее приемлемый способ работы.

Дифференцированно-групповая форма работы требует от учителя правильного определения учебных возможностей детей с разными нозологиями. Знание этих возможностей позволяет подбирать оптимальные условия для развития каждого школьника. Среди особенностей учащихся, которые необходимо учитывать при организации дифференцированного обучения, доминируют обученность, обучаемость и познавательный интерес, поэтому остановимся подробнее на проблемах диагностики этих качеств. В своих исследованиях З.И.Калмыкова выработала методику оценки умственных способностей учащихся, когда оценочные суждения определяются тем, в какой степени школьники оказываются способны самостоятельно проработать новый учебный материал.

Изучив учащихся, мы определяем уровень обучаемости каждого ученика. Высший уровень обучаемости математике отличает тех ребят, которые свободно анализируют материал, выделяя существенные признаки, быстро обобщают, абстрагируют, легко выводят новые понятия, имеют прочные навыки планирования, самоконтроля, обладают способностью свободно совершенствовать разные учебные операции, систематически выполняют домашнее задание. Они

в любой ситуации учебного процесса демонстрируют высокие знания ранее изученного материала, свободно ими пользуются при анализе нового материала для выделения существенных признаков, обобщения, выведения новых понятий, усвоения новых знаний

Высокий уровень обучаемости математике наблюдается у тех учеников, которые испытывают некоторые затруднения только при анализе материала с весьма сложной структурой, во всех других ситуациях свободно отделяют существенные признаки от несущественных, в большей части обладают самостоятельностью мышления, сформированными умениями планирования, навыками самоконтроля, свободно совершают разные учебные операции. Они в большей части учебных ситуаций показывают высокие знания, свободно на них опираются при анализе нового материала, выведении понятий, усвоении знаний. Средний уровень обучаемости математике наблюдается у тех школьников, которые испытывают трудности в анализе материала, в выделении существенных признаков, но с помощью учителя справляются с заданием; такие ученики зачастую не отличаются самостоятельностью мышления, слабо владеют учебными умениями и навыками, не умеют рационально планировать, осуществлять самоконтроль. Они не всегда располагают определенным фондом действенных знаний при анализе нового материала, испытывают затруднения при выведении новых понятий. Наконец, низкий уровень обучаемости математике характеризует тех учеников, которые испытывают большие трудности в анализе материала, выделении существенных признаков понятий, обобщении, абстрагировании, слабо владеют или совсем не владеют умениями и навыками умственного труда, систематически не выполняют домашнее задание. Они, имея ограниченный фонд действенных знаний, не могут успешно анализировать новый материал, выводить новые понятия, закономерности.

При этом исходят из факта, что ученик, интересующийся какой-либо областью математических знаний, обладает здесь значительно большими знаниями. Нами замечено, что школьники с высшим и высоким уровнем развития познавательных интересов (10%) отличаются высокой самопроизвольной познавательной активностью, они проявляют интерес к сущности явлений, всегда стремятся разобраться в трудных вопросах, интенсивно и с увлечением самостоятельно работают, особенно с большим желанием решают сложные задачи, любят преодолевать трудности. Они могут сводить сложную задачу к цепочке простых подзадач, выдвигать и обосновывать гипотезы в процессе поиска решения задач, переносить прежние знания в новые условия, быстро и легко обобщают методы решения классов однотипных задач.

Ученики со средним уровнем развития интереса (50%) проявляют познавательную активность при побуждении учителя, они интересуются только информацией, дающей определенные факты, описание, сущность же явлений выясняют только с помощью учителя, проявляют интерес к самостоятельной работе в зависимости от ситуации при наличии побуждений извне, трудности преодолевают при помощи учителя. Учащиеся второй группы имеют достаточные знания программного материала, могут применить их при решении стандартных задач, затрудняются при переходе к решению задач нового типа, но, овладев методами их решения, справляются с решением аналогичных задач; не справляются самостоятельно с решением сложных (нетиповых) задач. У этих учащихся не сформированы эвристические приемы мышления, они с большим трудом могут сформулировать гипотезу относительно конечной цели и промежуточных подцелей в процессе поиска решения задачи.

Школьники с низким уровнем познавательного интереса к математике (40%) отличаются познавательной инертностью. Они демонстрируют эпизодический интерес к эффективным и занимательным сторонам явлений при полном отсутствии его к их сущности. Эти дети отличаются мнимой самостоятельностью в работе, часто отвлекаются при затруднениях, пасуют, их характеризует полная бездеятельность. Они имеют пробелы в знаниях программного материала, искажают содержание теорем в применении их к решению задач, самостоятельно могут решить задачи в один-два шага, решение более сложных задач начинают со слепых проб, не умеют вести целенаправленный поиск решения, не могут найти связи между данными и искомыми величинами, часто пропускают обоснование гипотез, сформулированных в ходе попыток решения, и не понимают необходимости их проведения, не видят существенных зависимостей и ключевых моментов в решении задач.

При формировании знаний дифференциация в работе может быть организована следующим образом. Преподаватель сначала излагает материал всем. Затем ученикам с

высокими учебными возможностями предлагает работать с другими источниками знаний, а с остальными разбирает материал вторично, уточняя отдельные моменты, еще раз аргументируя основные положения. На этом этапе ученики со средними и низкими учебными возможностями, отвечая на вопросы учителя, обобщают и систематизируют знания. Ученики с высокими учебными возможностями, отличающиеся познавательной самостоятельностью, расширяют и углубляют знания свои и своих одноклассников.

Самые широкие возможности для дифференциации предоставляет этап закрепления и применения знаний. На этом этапе урока необходимы прежде всего групповые занятия учащихся, в ходе которых они бы выполняли конкретные задания, соответствующие их учебным возможностям. Задания в зависимости от уровня группы различны по трудности и по количеству. Работа в группах происходит следующим образом: ученики знакомятся с заданием, все приступают к его выполнению. Если результат у всех одинаковый, то выполняют другое задание. Если кто-то получил другой результат, чем другие, он должен объяснить, как его нашел и по возможности найти ошибку. При необходимости ему помогают. Если получено несколько разных ответов, то все члены группы еще раз анализируют процесс решения, а за этим следует общий анализ. Если какая-либо группа испытывает трудности, учитель включается в ее работу и руководит обсуждением. Таким образом, учитель больше внимания может уделить ученикам, чем в рамках фронтальной работы.

Эта общая характеристика не исключает различных индивидуальных особенностей учащихся. Здесь могут быть учащиеся, имеющие пробелы в знаниях и отставание в развитии вследствие частых пропусков уроков по болезни, в силу систематической плохой подготовки к урокам. Индивидуализация при дифференцированном подходе в инклюзивном классе представляет собой такую организацию обучения, где каждый ученик работает самостоятельно, проявляя инициативу. Темп работы зависит от учебных возможностей и подготовленности учащегося. Дифференциацию обучения здесь можно осуществить с помощью индивидуализированной самостоятельной работы. Она состоит в том, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от особенностей учащихся. Преподаватель предлагает задания соответствующего типа каждой группе учеников. Определив группам задания разных типов, преподаватель наблюдает за самостоятельной работой учеников. Особенно внимательно он следит за учащимися с низкими учебными возможностями, особыми образовательными потребностями и ОВЗ. В необходимых случаях приходит им на помощь. Он должен иметь в виду, что эти ученики с робостью берутся за выполнение задания, у них нет полной уверенности в том, что они сумеют это сделать. Дополнительное время, место и оплата за дополнительные или индивидуальные занятия и консультации не предусмотрены.

Список использованной литературы:

1. Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Кандидатская диссертация. М.1963.
2. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. - М.: Знание, 1982.-96с.

Казакова Елена Николаевна
МАДОУ «Детский сад №353 комбинированного вида»
Авиастроительного района г. Казань, Россия

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SPECIFICITY OF WORK OF TEACHERS SPEECH THERAPISTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, обосновывается, что для реализации инклюзивного образования необходимы специально подготовленные специалисты. Раскрывается специфика работы учителя-логопеда с детьми с ОВЗ.

Abstract. The article reveals the essence of inclusive education is justified that the specifically trained professionals are needed for the implementation of inclusive education. Specificity of work of teacher-speech therapist with children with disabilities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель-логопед, специфика работы.

Keywords: inclusive education, teacher, speech therapist, specificity of work.

Одним из актуальных направлений развития системы образования является внедрение в широкую практику инклюзивного образования. Инклюзивное образование призвано обеспечить свободный доступ к образованию для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время действующее законодательство позволяет организовать инклюзивное образование в обычных дошкольных учреждениях. В связи с этим обеспечение права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики [2]. В развитии инклюзивного образовательного пространства, как правило, участвуют несколько специалистов: воспитатели, психологи, дефектологи, логопеды, инструкторы ФИЗО, педагоги дополнительного образования. Все специалисты работают в междисциплинарном сотрудничестве. Результатами тесного контакта между специалистами может быть: выделение положительных особенностей ребенка; определение методов взаимодействия с воспитанником; выявление ближайших перспектив развития детей; фиксация навыков, приобретенных воспитанниками за конкретный период; соотношение поставленных целей с результатами достижений.

Взаимодействие между специалистами должно носить системный характер, способствовать накоплению информационной базы для обеспечения возможности проведения качественного анализа результатов коррекционно-образовательного процесса [2]. Роль учителя-логопеда в данном сотрудничестве очень важна.

Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью деятельности учителя-логопеда является создание условий, которые способствуют выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию речи и совершенствованию коммуникации обучающихся с ОВЗ для успешного усвоения образовательной программы. Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей. Во-первых, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед должен путем тщательного специального обследования выяснить характер нарушения речевой деятельности с учетом специфических особенностей ребенка и его потенциальных возможностей, как это происходит в работе с «обычными» детьми. Во-вторых, на основе этой диагностики логопед, совместно с другими специалистами, составляет план индивидуального развития. В-третьих, специфика работы учителя-логопеда предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ и проводится с учетом личности ребенка, как ее отрицательных сторон, так и положительных, которые используются в процессе компенсации, т.е. используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных. Так же в центре внимания логопедической работы всегда остается наиболее пострадавший компонент речи. В процессе работы, зависимости от этапов речевого развития логопед должен изменять свои целевые методические установки.

Данную схему сопровождение ребенка с ОВЗ можно представить в виде нескольких блоков. 1. Диагностический блок: определение уровня речевого и психического развития ребенка; анализ полученных результатов; 2. Коррекционно-развивающий блок: принципы системности; лично-ориентированный подход; учет структуры дефекта; 3. Аналитический: выделение положительных и отрицательных сторон деятельности; отслеживание динамики развития ребенка [3].

Большинство дошкольников с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного развития и сенсорных функций, наблюдается повышенная утомляемость. Чтобы заинтересовать воспитанников, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии. К таким видам технологий можно отнести:

1. Игровое обучение - основывается на том, что основными видами деятельности детей в дошкольном возрасте являются игровая и конструктивная, поэтому рационально использовать такие игры, которые имеют выраженный моделирующий характер.

2. Диалоговое обучение - способствует тому, что в процессе коррекционного обучения дети учатся выражать свои мысли, отвечать на вопросы правильно построенными предложениями, а также самостоятельно задавать вопросы уточняющего характера.

3. Опережающего обучения - предполагает учет задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

4. Информационно - компьютерное обучение - использование компьютерных программ позволяет повысить интерес к логопедическим занятиям, поддержать мотивацию ребенка, заинтересовать его в получении новых знаний, помочь найти свою нишу в окружающем его социуме.

5. Здоровьесберегающие технологии - для детей, а особенно с ОВЗ, полезно включение в логопедическое занятие здоровьесберегающих технологий. Дополнительными средствами, обеспечивающими здоровьесберегающую направленность логопедического занятия, выступают: кинезиология, стимулирующая интеллектуальное развитие и моторику ребенка, межполушарное взаимодействие, дыхательные упражнения, подвижные игры.

Так же специалисты, а в частности учителя-логопеды, должны тесно взаимодействовать с родителями воспитанников. Помимо проведения консультационных мероприятий, учитель-логопед осуществляет анкетирование родителей на предмет их отношения к инклюзивному образованию и на основе этого проводит просветительскую работу по формированию адекватного понимания инвалидности, развитию навыков толерантности. Формами включения родителей могут быть как индивидуальные консультации, так и мастер-классы. Включение родителей в образовательный процесс предполагает также издание специальных пособий с развивающими упражнениями и играми для занятий с ребенком дома. Родители могут принимать участие в групповых, и, в отдельных случаях, индивидуальных занятиях, расширяя запас педагогических компетенций, контролируя динамику в развитии ребенка [1].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что создание условий для полноценного воспитания и образования детей с ОВЗ является условием успешной реализации инклюзии. Для реализации данных условий, нужно вовлекать в процесс образования специально подготовленных специалистов, которые смогут составить индивидуальный план обучения для ребенка с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Бородин М. В. Особенности образовательного пространства в инклюзивном детском саду [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://old.vzaimodeystvie.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1272&Itemid=8

2. Мельникова О.Н. Специфика работы учителя – логопеда в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <http://logoped18.ru/logopedist/spetsifika-raboty-logopeda-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya.php>

3. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2010. – №4 (40).

Карпова Любовь Михайловна
учитель – логопед высшей категории МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №111» Авиастроительного района, г.Казань, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: НЕЙРОЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

MODERN TECHNOLOGIES OF PRESCHOOL EDUCATION IN TERMS OF INCLUSION: MARALOVODCHESKOE APPROACH TO OVERCOMING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Аннотация. В статье раскрывается современный подход к преодолению речевых нарушений у дошкольников посредством применения нейрологопедических методик и упражнений с целью включения и активизации сохранных функций нервной системы в обход пострадавших функций.

Abstract. In the article the modern approach to overcoming speech disorders in preschool children by applying maralovodcheskih techniques and exercises for inclusion and revitalization of the preserved functions of the nervous system and bypassing the affected functions.

Ключевые слова. Инклюзия, дошкольное образование, нейрологопедический подход, тяжелые нарушения речи.

Keywords. Inclusion, early childhood education, maralovodcheskoe approach, severe speech disorders.

Продолжая разговор об инклюзии в образовательном процессе как основополагающем принципе современного образования, отмечаем, что инклюзия – это включение ребенка с особыми потребностями и возможностями в общеобразовательную среду, это адаптация образовательных программ, создание условий для включения сохранных модальностей нервной системы и выравнивания стартовых возможностей развития каждого обучающегося. Реализация перечисленного возможна в частности благодаря полноценной интеграции, то есть взаимопроникновению и взаимодействию отдельных образовательных областей содержания дошкольного образования с целью формирования метапредметных связей и знаний.

Интеграция предполагает сотрудничество педагогов различных дисциплин, например: воспитателя и логопеда, логопеда и психолога, логопеда и музыкального руководителя, логопеда и инструктора по физической культуре. Возможна интеграция в виде продуктивного взаимообмена и взаимного использования методов и технологий смежных предметов, например: использование логопедом методов работы воспитателя, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Позвольте продемонстрировать еще один эффективный пример интеграции. Поскольку мы имеем дело с детьми с отставанием в психическом развитии, то логично применение коррекционных методик и практик, направленных на компенсацию нарушенных в раннем возрасте функций. В современном мире учитель – логопед уже не может довольствоваться только традиционными педагогическими и коррекционными приемами. Наблюдая за современными детьми, всё чаще отмечаем наличие у одного ребенка сочетанных нарушений в виде психических, речевых, эмоционально – волевых, поведенческих отклонений. В связи с этим встает вопрос об интеграции в дошкольное образование, в коррекционный процесс знаний и приемов из смежных с логопедией дисциплин. Так, без знания мозговой организации психических функций, в том числе и речевой функции, без знания законов и норм усвоения языка ребенком строить эффективно коррекционный процесс становится невозможно. Таким образом, в современной коррекционной педагогике учитель - логопед приобретает статус «нейрологопеда».

Нейропсихологии – наука, которая изучает мозговую организацию психических функций. Нейрологопедия как мост от медицины к коррекционной педагогике использует методы активизации нейропсихологических процессов головного мозга и речевого развития посредством системы специальных коррекционных занятий с логопедом и родителями. Детский мозг высокопластичен: поврежденный участок мозга замещается сохранным. Коррекционную помощь следует начинать незамедлительно с целью включения сохранных участков коры головного мозга, связанных в нашем случае с речевой деятельностью.

Речь формируется на основе движения тела и содружественной работы глаз, языка, рук, ног, диафрагмы, сенсомоторной координации, вокализации, богатой сенсорной среды, постоянной активной коммуникации со взрослыми. Поскольку сенсомоторный уровень является базовым для развития высших психических функций, в том числе и речи, то начинать коррекционную работу рекомендуется с двигательных упражнений. Рекомендуем применение нейропсихологических упражнений, предложенных Т.Г.Визель, А.В.Семенович, А.Л.Сиротюк, Е.В.Пивоваровой, Колгановой В.С., дополненные авторской методикой С.Ю.Шишковой по обучению детей чтению с проекцией букв на собственное тело. Коноваленко С.В. применяет в работе с детьми с ЗПР балансировочное оборудование. Исследования показали, что длительное выполнение простых упражнений на балансировочном оборудовании приводит к образованию в мозге новых связей между нервными клетками, при этом положительные результаты сохраняются навсегда.

Таким образом, включение современных технологий воздействия в образовательный коррекционный процесс дает стойкий высокий результат воспитания и обучения детей с ТНР.

Используем в воспитательно - образовательном процессе приемы психотехники в процессе говорения: ладошки разжаты, пальцы на ногах не согнуты, плечи сброшены, спина прямая, позвоночник не зажат.

Таким образом, алгоритм работы с детьми с ТНР выглядит следующим образом: раннее выявление детей группы риска; комплексная диагностика детей с ТНР; составление индивидуальной образовательной траектории развития; создание доступной, развивающей, полифункциональной среды; обеспечение комплексного сопровождения ребенка с ТНР и его семьи; обеспечение коррекционного процесса специальными программами, комплексами, оборудованием, ресурсами; формирование психофизиологической основы речи, мотивационной основы общения, речевой и психической активности, саморегуляции; работа по устранению неречевых нарушений: формирование процессов анализа, синтеза, внимания, восприятия, мышления, сенсомоторной координации, временных и пространственных представлений, стимулирование чувствительности речевого аппарата, устранение речевого негативизма, что в совокупности составляет базу для речевого развития.

Список использованной литературы:

1. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. - М., АСТ-Астрель-Транзит-книга, 2005. - 384с.
2. Семенович, А.В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: Учебно – метод. пособие. – М., Дрофа, 2014. – 240с.
3. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психологическое сопровождение обучения. - М., Сфера, 2007. – 224с.
4. Шишкова, С.Ю. Нейропсихология: Программа учебной дисциплины и методические рекомендации по ее изучению. – М.; МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2007, - 20с.

Каюмова Альбина Равиловна
инструктор по физической культуре МАДОУ «Центр развития ребенка-детский сад № 111» Авиастроительного района г. Казань, Республика Татарстан

ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THERAPEUTIC APPLICATIONS OF PHYSICAL CULTURE IN CEREBRAL PALSY IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по применению лечебной физической культуры при детском церебральном параличе у дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Abstract. This article provides guidelines for the use of medical physical training with cerebral palsy in preschool children in the conditions of preschool educational institution.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, детский церебральный паралич, лечебная физическая культура.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special educational needs, cerebral palsy, applications of physical culture.

В соответствии с основной образовательной программой и Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г. № 1155 «Об утверждении Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования» разработаны методические рекомендации по применению лечебной физической культуры при детском церебральном параличе у дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

В настоящее время проблема оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья значима и требует особого внимания. А так как контингент детей с

особыми потребностями здоровья разнообразен, то к ним также относятся и дети с двигательными нарушениями. В связи с этим необходимо правильно подобрать комплекс упражнений, который поможет стимулировать их двигательную активность в дошкольной образовательной организации, где дети проводят большую часть времени, следовательно, имеется возможность обеспечить своевременность и регулярность воздействий.

В процессе работы с детьми с детским церебральным параличом необходимо учитывать нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата. В связи с этим, важно осуществлять профилактическую, коррекционную работу с такими детьми. Основными задачами являются использование комплекса физических упражнений, направленных на закрепление опорно-двигательного аппарата у детей с детским церебральным параличом; формирование двигательных навыков ребенка учитывая его индивидуальные особенности; развитие самоконтроля и самоанализа при выполнении комплекса физических упражнений; осознанное овладение движениями; воспитание взаимопонимания, уважения со сверстниками в совместной двигательной активности.

Ожидаемые результаты: - укрепление мышц ног, стоп; - повышение уровня физической подготовленности; - сформированность осознанной потребности в укреплении здоровья и использования комплекса упражнений в кругу семьи. Для эффективной работы, необходимо создать полноценную развивающую физкультурно-оздоровительную среду, в которой будет использоваться оборудование и инвентарь, способствующие укреплению мышц спины, стопы и голени. Массажные коврики, шведская стенка, скакалки, гимнастические палки, гимнастические маты, велосипеды, обручи, мячи, ребристые и наклонные доски, предназначенные для укрепления мышц ног, спины, специальные тренажеры – все это необходимые средства должны использоваться в работе с детьми при детском церебральном параличе.

Так же необходимо создать комплекс упражнений с использованием нестандартного оборудования. К такому оборудованию можно отнести массажные коврики, ребристые поверхности и наклонные. Таким образом, применение нестандартного оборудования в профилактической работе с детьми церебральным параличом, эффективно. Необходимо также включать в комплекс упражнений природно-оздоровительный материал. Это реализуется при ежедневном использовании в теплое время естественных грунтовых дорожек (галечки, песка, мелких камешек).

При детском церебральном параличе необходима лечебная гимнастика, так как она является необходимым средством для развития двигательной сферы ребенка. Самое главное, чтобы ребенок положительно воспринимал и получал удовольствие от заданных упражнений. Они не должны оказывать на ребенка негативного влияния. Следует прививать ребенка чувство любви к данным упражнениям. Для того, чтобы у ребенка был интерес к комплексу упражнений, он должен быть основан на игровых элементах. Нет необходимости создавать какие-то определенные условия, главное упражняться, превращая движения в привычку, тогда ребенок сам осознанно будет выполнять упражнения. Нужно учитывать, что чрезмерная нагрузка для детей с церебральным параличом может быть опасна. При ослабленных мышцах лучше упражнения выполнять в сидячем положении, а по мере укрепления мышечно-связочного аппарата рекомендуется упражняться в положении стоя. Если ребенок устает, лучше остановиться на достигнутом.

Далее более подробно рассмотрим, какие упражнения и игры могут использоваться при работе с детьми с детским церебральным параличом: «Мы поссоримся и помиримся»; «Гусеница пошла гулять»; «Кружки»; «Перенеси мяч ногами»; «Шагаем по ковру»; «Ловить рыбку»; «Футбол сидя».

Таким образом, на сегодняшний момент значимо применение лечебной физической культуры для детей с церебральным параличом. Это особенно актуально в период формирования опорно-двигательного аппарата. В связи с этим лечебная физическая культура должна занимать одно из ведущих мест и использоваться в дошкольных образовательных организациях. Если систематически упражняться специальными физическими упражнениями, то можно добиться результата.

Список использованной литературы:

1. Вавилова Е.Н. «Укрепление здоровья детей». М. 1995 г.
3. Энциклопедия здоровья. под ред. В.М. Петренко. - М, 1992.

Кулик Светлана Нурисламовна
учитель начальных классов первой квалификационной категории,
Шарипова Алсу Мирхатовна
педагог-психолог МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 168
с продлённым днём обучения для детей с соматическими заболеваниями»
Авиастроительный район г. Казань

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODS AND TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы совместного обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования, а также рассматривается ряд педагогических методов и технологий, применяемых в данных условиях.

Abstract. The article raised issues of co-education and upbringing of children in inclusive education, and also we have considered a number of teaching methods and technologies are used in these conditions.

Ключевые слова: инклюзивное образование, метод, технология.

Key words: inclusive education, method, technique.

Особенностью инклюзивного образования является то, что педагог должен учитывать разнообразие детей в группе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять методы и технологии работы. В дидактике методом обучения называют способ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования. Он определяет, как должен идти процесс обучения, какие действия, и в какой последовательности должны выполнять учитель и учащиеся [1].

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды [2].

Для успешной реализации тех или иных методов, технологий учителю необходимо знать особенности ученика. Работа по изучению каждого ребенка начинается с момента поступления его в первый класс. Учитывая психологические и физические особенности ученика, класса выстраивается воспитательный и образовательный процесс, а также выбор методов и технологий образования. Так в первом классе было проведено внеклассное мероприятие по теме «Давайте жить дружно». Его цель - формирование дружного, крепкого, сплоченного коллектива; создать непринужденную, психологическую атмосферу, положительный эмоциональный фон; настроить детей на позитивное восприятие друг друга; предоставить детям возможность осознать свое эмоциональное состояние через игру.

В начале мероприятия учащиеся просмотрели мультфильм по сказке «Теремок». А затем в совместной беседе определили главную мысль этой сказки: животные жили дружно и помогали друг другу. Первоклассники тоже решили построить свой теремок, но только крепкий, чтобы никто не смог разрушить. Затем, с помощью таких методов, как: беседа, демонстрация наглядных объектов, игра они определили основные принципы дружного коллектива (дружба, вежливость, честность, аккуратность). Таким образом, теремок был построен.

Затем с помощью наводящих вопросов, дети определили, что не хватает солнца, неба, деревьев, цветов вокруг теремка. Тогда, работая в группах, они сделали эти предметы, из готовых, вырезанных элементов. Каждый ребенок почувствовал свою причастность к общему делу. Но полученные предметы могли приклеить на общий рисунок только те дети, которые являлись самыми аккуратными, вежливыми, честными и добрыми. Так, каждая группа, обсудив, выбрала самого-самого. В конце занятия, каждый ребенок сделал собственные выводы об этом

мероприятии. Таким образом, используя, различные методы обучения у учащихся формируются и развиваются такие умения, как самостоятельность мышления, инициативность, умение оценивать свою деятельность, умение работать в команде и т.д. Но, самое главное, все эти использованные методы являются посильными для каждого ребенка. Что же касается педагогических технологий в условиях инклюзии, то они активно используются в нашей школе.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями: технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса; технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе; технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности; технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе [3].

Так на внеклассном мероприятии «Давайте жить дружно» дети были разделены на группы, на основе личностных и физических качеств, то есть, таким образом, чтобы они смогли плодотворно работать вместе. Также через игру была использована технология, направленная на формирование социальных компетенций. Так, например, первоклассники, работая в группе, должны были сделать общий недостающий предмет рядом с полученным теремком. Выполняя это задание, дети охотно работали вместе, помогали и поддерживали друг друга. Технология оценивания достижений на данном мероприятии реализовывалась через беседу и вопросы учителя. Учащиеся на каждом этапе определяли принципы дружного коллектива и делали некоторые выводы по ним. То есть дети учились оценивать не только результат, но и ход работы.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 156 с.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книг. М.: РООИ «Перспектива», 2011. - 138 с.
4. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под ред. Битяновой М.Р., СПб., - 2009, - 304 с.

Куцко И.А.
учитель – дефектолог
Шайдуллина Е.В.
Заведующая МАДОУ «ЦРР – детский сад № 16»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

INTERACTION AND COOPERATION WITH FAMILIES OF PRESCHOOLERS AS ONE OF THE AREAS OF INCLUSIVE CULTURE

Аннотация. В статье раскрывается реализация инклюзивной культуры как необходимое средство для полноценного инклюзивного образования. Описываются эффективные методы взаимодействия и сотрудничества с разными поколениями семьи дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article describes the implementation of an inclusive culture as a necessary tool for fully inclusive education. Describe effective methods of interaction and cooperation with different generations of the family of the preschooler with disabilities.

Ключевые слова: инклюзивная практика, коллективные формы работы с родителями.

Keywords: inclusive practice, collective forms of work with parents.

Современное общество можно рассматривать не только как социальную, но и как педагогическую систему, центром которой является человек. Концепция модернизации Российского образования определила генеральную стратегическую линию развития образования, одним из ожидаемых эффектов которой является развитие инклюзивной культуры образовательных учреждений куда включены дети с особыми образовательными потребностями. Развитие инклюзивных условий образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, как общественной, социальной системы связано с изменениями условий жизни общества.

В нашем муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка – детский сад №16» мы определили одно из эффективных направлений реализации инклюзивной культуры - это работа с семьёй. Но не только с семьями детей отличающимися нормой в развитии, но и решили проводить работу по отдельности со всеми поколениями семей (папа, мама, бабушки, дедушки, братья, сестры).

В этой связи проблема взаимодействия детского сада с семьёй стала особо актуальной и трудной. Актуальной, потому что участие семьи в жизни своих детей помогает им увидеть многое, а трудной, потому что все поколения семьи разные, к ним, к каждому нужен свой подход. Работая с разными поколениями, мы помогаем им увидеть отличие мира детей от мира взрослых, преодолеть авторитарное отношение к ребёнку, относиться к нему, как равному себе (не смотря на его особенность) и понимать, что недопустимо сравнивать его с другими детьми; открывать сильные и слабые стороны ребёнка, учитывать их в решении задач воспитания, проявлять искреннюю заинтересованность в действиях ребёнка. Семья для ребенка — это источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания, здесь происходит его социальное рождение. Акцентируем свое внимание на слове семья. Содержание работы с семьёй мы реализовали через разнообразные формы. Традиционные и нетрадиционные формы общения педагога с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогическими знаниями.

Традиционные формы подразделяются на коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные. Мы использовали коллективные формы: родительские собрания, конференции, «Круглые столы» и др. Для каждого поколения отдельно. Родительские собрания — это действенная форма работы воспитателей с коллективом родителей, форма организованного ознакомления их с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи. Повестка дня собраний была разнообразной, с учетом пожеланий родителей. Традиционно повестка дня включает в себя чтение доклада, хотя от этого мы попытались уйти, вели диалог с использованием методов активизации родителей. По мнению родителей, «чтении по бумажке вызывает сон с открытыми глазами». Не избегали применять в работе с родителями казенных слов типа «доклад», «мероприятия», «повестка дня», «явка строго обязательна». Мы сделали вывод если педагог читает текст, не отрываясь, складывается впечатление, что он некомпетентен в излагаемых вопросах. В сообщении важно представить особенности жизни группы и каждого ребенка. К выступлению на собраниях мы подключали специалисты детского сада. Все поколения семьи активнее реагировали на индивидуальные приглашения, особенно если в их подготовке принимали участие дети.

Так же в инклюзивной практике мы активно применяли индивидуальные формы : педагогические беседы; это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьёй. Беседа была как самостоятельной формой, так и применялась в сочетании с другими, например, включена в собрание, посещение семьи. Цель педагогической беседы — обмен мнениями по тому или иному вопросу; ее особенность — активное участие и педагога и члена семьи. Беседа могли возникнуть стихийно по инициативе и родителей и педагога. Последний продумывает, какие вопросы задаст родителям, сообщает тему и просит их подготовить вопросы, на которые бы они хотели получить ответ. Планируя тематику бесед, стремились к охвату по возможности всех сторон воспитания. В результате беседы разные поколения семьи получили новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника.

Так же использовали и «заочные» консультации. Готовили ящик (конверт) для вопросов родителей. Читая почту, педагог заранее готовил полный ответ, изучал литературу. Очень внимательно мы отнеслись к наглядно-информационным методам. Они знакомят все

поколения с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся записи на магнитофон бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий; фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки. В нашем детском саду особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения с родителями. Они построены по типу телевизионных и развлекательных программ, игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. Родители лучше узнают своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами. Так же, все поколения семьи привлекаются к подготовке утренников, пишут сценарии, участвуют в конкурсах. Можно организовать выставку совместных работ. Особой популярностью нетрадиционные формы пользуются «Дни открытых дверей», в течение которых все члены семьи могут побывать в любой группе. В проведении «Круглых столов» реализуется принцип партнерства, диалога. Общение происходило в непринужденной форме с обсуждением актуальных проблем воспитания детей, учетом пожеланий, использованием методов их активизации.

В настоящее время практикой накоплено многообразие форм сотрудничества с семьей, мы их в полной мере и использовали в работе с семьей ребенка с ОВЗ и нормой развития. Вот например: информационно-аналитические - направлены на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности, установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми; досуговые – призваны устанавливать теплые доверительные отношения, эмоциональный контакт между педагогами и родителями, между родителями и детьми; познавательные – направлены на ознакомление разных поколений семьи с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирование у родителей практических навыков воспитания детей; информационно-ознакомительная форма — ознакомление с дошкольным учреждением, особенностями его работы, особенностями воспитания детей, с педагогами, преодоление поверхностных мнений о деятельности ДОУ; информационно-просветительская форма — направлена на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста [2].

Все эти формы мы использовали в работе по взаимодействию и сотрудничеству с семьями детей с ОВЗ и нормой развития. Но вся реализованная работа четко была направлена на определенное поколение. Часто старшее поколение уводит процесс воспитания в русло другое, не то, что предлагают ребенку папы и мамы. И поэтому ребенок теряет нить требований, которые часто мешает его развитию. И опытным путем мы пришли к выводу, что поколения не могут договориться, одни не понимают другие и с чувства благодарности молчат. Например, мы провели работу отдельно для бабушек т.к. они у руля. Им были предложены ситуации их семей для разбора. Пример: собираясь выйти из дома, ребенок одевается сам. У него ДЦП очень тяжело. Папа чуть - чуть помогает. Бабушка жалеет и одевает сама быстро и правильно. На следующий день у ребенка истерика. Сам одеваться не хочет. Разобрав подобные ситуации многие бабушки поразились не ужели это они причина проявления у ребенка капризов ведь хотели как лучше. Посмотрели видео, как ведет себя ребенок в д.с. Послушали рекомендации учителя – дефектолога. Итог большинство обсужденных ситуаций сдвинулись с мертвой точки. Дети стали спокойней, теперь бабушка часто приходит за ребенком пораньше, появилось много творческих работ и даже кулинарных рецептов. Вот ещё пример, мамы и папы были приглашены отдельно на индивидуальные занятия с дефектологом. Мамам большинству был показан алгоритм и дозировка занятий, а папам - какие успехи достигает ребенок не смотря на его дефект.

Всем поколениям семьи понравилось совместное проведение культурно - досуговых мероприятий. Вот какие темы досуговых мероприятий проводились. Сентябрь любимые игрушки. Октябрь осенний переполох, ноябрь день матери, декабрь Новый год, январь зимние забавы, февраль день мужчин, март женский праздник, апрель дни театра, май спортивные дни. В сентябре активно привлекаем братьев и сестер, для рисования, изготовления игрушек, дизайна уголка для кукол. Завершаем совместными семейными праздником. С бабушками и дедушками проводим мастер -класс по приготовлению салатов, сортировки овощей и фруктов, изготовление кормушек и т.д. , далее так же завершаем совместным праздником. И так каждый месяц все

поколения семьи участвуют в жизни наших воспитанников. Взаимопонимание ощущается все больше и больше. Каждое поколение семьи воспитывает и развивает ребенка. И их вклад не заменит никто другой. Если они будут придерживаться одной линии поведения, вот тогда ребенок в такой семье вырастит креативной, неординарной и гармонично развитой личностью. Ведь ребенок это зеркало семьи.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Т.В. Досуг как форма социокультурной реабилитации инвалидов / Т.В. Андреева // Отечественный журнал социальной работы, 2009. - №1. - С. 74-77.
2. Волковская Т.Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения // Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия / Авторы-составители И.В. Добряков, О.В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2007. – с.108-118.

Лопатникова Екатерина Романовна
педагог-психолог МАДОУ №414 МАДОУ «Детский сад №414 комбинированного
вида» Ново-Савиновского района г. Казани

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коррекционная работа направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию дезадаптивных проявлений, их социальную адаптацию.

Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Коррекционная работа может предусматривать как вариативные формы получения образования, так и различные варианты специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи коррекции: своевременное выявление детей с трудностями адаптации; определение особых образовательных потребностей детей с умеренно ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов; определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой этих особенностей и степенью их выраженности; создание условий, способствующих освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы детского сада и их интеграции в образовательном учреждении; осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с умеренно ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психического или физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); организация индивидуальных или групповых занятий для детей с выраженными проявлениями дезадаптации; обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных услуг; реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с умеренно ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие принципы:

Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.

Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении

проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, защищать законные права и интересы детей.

Направления работы. Программа коррекционной работы на ступени начального общего образования включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают её основное содержание:

диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

консультативная работа обеспечивает актуальность, системность и гибкость работы с детьми с умеренно ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

информационно-просветительская работа по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими дезадаптивные особенности развития), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Характеристика содержания. Диагностическая работа включает: своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи; раннюю (с первых дней пребывания ребёнка в образовательном учреждении) диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации; комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля; определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с умеренно ограниченными возможностями здоровья, выявление его резервных возможностей; изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся; изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка; изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с умеренно ограниченными возможностями здоровья; системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка; анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Коррекционно-развивающая работа включает: выбор оптимальных для развития ребёнка с умеренно ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными возможностями; организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления дезадаптации и трудностей обучения; системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию дезадаптивных проявлений; коррекцию и развитие высших психических функций; развитие эмоционально-волевой и личностной сфер ребёнка; социальную защиту ребёнка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах в рамках правовых возможностей образовательного учреждения.

Консультативная работа включает: выработку совместных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся с умеренно ограниченными возможностями здоровья,

единых для всех участников образовательного процесса; консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися с умеренно ограниченными возможностями здоровья; консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с умеренно ограниченными возможностями здоровья.

Информационно-просветительская работа предусматривает: различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам, — вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с умеренно ограниченными возможностями здоровья; проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Этапы реализации программы. Коррекционная работа реализуется поэтапно. Последовательность этапов и их адресность создают необходимые предпосылки для устранения дезорганизующих факторов.

Этап сбора и анализа информации (информационно-аналитическая деятельность). Результатом данного этапа является оценка контингента обучающихся для учёта особенностей развития детей, определения специфики и их образовательных потребностей; оценка образовательной среды с целью соответствия требованиям программно-методического обеспечения, материально-технической и кадровой базы учреждения.

Этап планирования, организации, координации (организационно-исполнительская деятельность). Результатом работы является организованный образовательный процесс, имеющий коррекционно-развивающую направленность и процесс специального психолого-педагогического сопровождения детей с умеренно ограниченными возможностями здоровья при созданных (вариативных) условиях обучения, воспитания, развития, социализации рассматриваемой категории детей.

Этап диагностики коррекционно-развивающей образовательной среды (контрольно-диагностическая деятельность). Результатом является констатация соответствия созданных условий и выбранных коррекционно-развивающих и образовательных программ образовательным потребностям ребёнка.

Этап регуляции и корректировки (регулятивно-корректировочная деятельность). Результатом является внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс сопровождения детей с умеренно ограниченными возможностями здоровья, корректировка условий и форм обучения, методов и приёмов работы.

Список использованной литературы:

1. Ермолаева М.В. «Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками». – 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002 — 176 с.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000 — 192 с.

Мифтахова Эльмира Анасовна
педагог-психолог Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением отдельных
предметов Авиастроительного района г. Казани

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ

THE PROBLEMS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы и проблемы внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения. Предлагаются пути возможного решения этих проблем.

Annotation. The article deals with questions of implementing inclusive education in educational institutions. Suggested ways of solving these problems.

Ключевые слова: инклюзивное пространство, психологическая готовность, психологическая грамотность.

Keywords: inclusive space, psychological readiness, psychological literacy.

На сегодняшний день внедрение инклюзивного образования на территории РФ происходит в соответствии с Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также регламентируется Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Новый стандарт инклюзивного образования будет введен в школе с 1 сентября 2016 года.

Несмотря на это наша школа можно сказать инклюзивной была уже с момента открытия. Когда в первый класс в 2007 году в школу поступил мальчик с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с этого момента коллектив школы, совместно с мамой мальчика создавали и создаем наиболее благоприятные условия для его успешной адаптации и социализации, а также создания наиболее комфортных условий для его обучения. На данный момент в школе 18 детей с ОВЗ. Все они с сохранным интеллектом, Большинство из них имеют диагнозы, о которых не подозревают окружающие дети, они замечательно чувствуют себя в коллективе, адаптированы и можно сказать, что школа делает все, чтобы их заболевания не оказывали отрицательного влияния на качество обучения и включения в школьную жизнь.

Сложнее приходится с детьми, которые имеют диагноз ДЦП. Что послужило реальностью того, что эти дети учатся наравне с другими, хотя не могут самостоятельно, без помощи взрослого свободно передвигаться? В этом большая заслуга родителей - мам, которые полностью посвятили себя своим детям и являются тьюторами для своих детей, сопровождают их на протяжении всего учебного дня. Пользуясь «особыми» условиями, таких детей не назовешь, они наравне занимаются с одноклассниками по общеобразовательной программе, участвуют в школьной жизни, принимают активное участие в школьных конкурсах.

Несмотря на то, что основная функция школы- это общеобразовательная, мы не можем отрицать того, что школа- это институт социализации, где дети общаются, учатся строить взаимоотношения. Поэтому идея инклюзивного образования в этом плане замечательна. Самая главная идея инклюзивного образования на наш взгляд, что каждый человек имеет равные права и право на обучение в общеобразовательной школе. Ценность человека зависит не только от его способностей и достижений. Каждый человек уникален! Каждый человек способен чувствовать и думать! Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений: все люди нуждаются друг в друге, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и наставников. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Идея инклюзивного образования хороша не только для детей с ОВЗ, но и для самой школы и школьников, которые в ней учатся. Это воспитывает в детях толерантное отношение, эмпатию, взаимопомощь и выручку. Если говорить о нашей школе, то мы смело можем заявить, что наши дети спокойно и с пониманием относятся к детям с особыми образовательными потребностями и это тоже очень ценно.

В 2012 году школа вошла в проект доступная среда и благодаря этому обеспечена доступность здания школы: специальные пандусы, подъемник «Робби», дорожки для слабовидящих, туалетные комнаты в помощь «особым» детям. В 2015 году школа стала лауреатом во втором всероссийском конкурсе «Инклюзивная школа России 2015».

Наша школа тесно сотрудничает со школой «Кенгуру», совместно мы участвуем в проекте: «Создание социальной системы помощи «особым» детям и их семьям». По данным психологов и психиатров на сегодня 80% детей имеют те или иные отклонения в онтогенезе, индивидуальном развитии. Не все родители способны признать это и мнение психиатров таково,

что если бы родители не скрывали эти проблемы в первую очередь сами от себя, а вовремя (в сенситивном периоде) обратились к специалисту, начали коррекционное лечение, то прогноз в этом случае был бы благоприятный и коррекция происходит достаточно успешно. К сожалению, большинство родителей не хотят признавать проблемы своих детей, замалчивают, тем самым оказывают своим детям медвежью услугу.

Исходя из вопросов, возникающих в связи с этим формулируя цели и задачи программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ основной целью, которой ставится: «Формирование благоприятных условий для социализации детей – инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечение прав детей с ограниченными возможностями здоровья на доступное и качественное образование в МБОУ «Школа №33» г. Казани», а одной из задач: «Повышение правовой, психолого – педагогической грамотности родителей детей – инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья».

Заставить родителей что то делать для своего ребенка мы не можем, но повышая его компетентность в той или иной области, мы можем продвинутся к успеху. Ведь и самим родителям необходима помощь и поддержка. Наша задача сделать родителей не только своими союзниками, но и грамотными помощниками, активизировать родителей, привлечь их внимание к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребёнка в семье более последовательным, а их взаимовлияние - более эффективным. Есть необходимость и в повышении компетентности педагогов и создании определенных условий для снижения риска эмоционального сгорания. Не каждый из учителей готов принять ситуацию, при которой все делают как один, а на другого ребенка нужно больше времени и внимания.

Понимая все эти проблемы и учитывая человеческий фактор, мы стараемся в нашей школе решать эти вопросы. Ведь еще Л.С. Выготский говорил о том, что: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми». Важно и для самих этих детей, и для нас, воспитания нашей нравственности духовности.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Авт.-сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 96 с. – ISBN 978-5-7057-2823-7.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М.: НЦ «ЭНАС», 2003. – 136 с. – ISBN 5-93196-066-X.

Мясникова Светлана Вячеславовна
учитель-логопед I квалификационной категории МАДОУ №404 города Казани

К ВОПРОСАМ О КОМПЕТЕНЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ; ДЕТИ С ОВЗ И ДЕТИ- ИНВАЛИДЫ

FOR QUESTIONS ABOUT THE COMPETENCE OF INCLUSIVE EDUCATION: INTEGRATION AND INCLUSION; CHILDREN WITH DISABILITIES AND CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье дана сравнительная характеристика понятий «интеграция» и «инклюзия», приведена сравнительная характеристика детей с особыми возможностями здоровья и детей-инвалидов, то важно для понимания сущности интегративного обучения.

Abstract. In article the comparative characteristic of the concepts of "integration" and "inclusion", shows the comparative characteristics of children with special health needs and children with disabilities, it is important for the understanding of integrative learning.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с особыми возможностями здоровья, дети-инвалиды.

Key words: integration, inclusion, children with special health needs, children with disabilities.

При организации системы инклюзивного образования возникает проблема компетентности в данном вопросе. Во- первых, необходимо четко понимать, какие категории

детей нуждаются в особых образовательных условиях. Прежде всего это дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с ОВЗ. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273 дает такое определение: «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». Однако следует отличать понятия «ребенок с ОВЗ» и «ребенок-инвалид». Исходя из положений Закона № 181-ФЗ и Семейного кодекса РФ, под ребенком-инвалидом понимается лицо, не достигшее 18 лет, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость социальной защиты.

В данном случае под ограничением жизнедеятельности понимается полная или частичная утрата ребенком способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться. Следует отметить, что не все дети с ОВЗ являются инвалидами по разным причинам, но все дети-инвалиды имеют особые возможности здоровья.

Более четкое разграничение двух понятий дает сравнительная характеристика детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Дети с ОВЗ	Дети-инвалиды
<p>Термин педагогический -Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».</p> <p>Имеют недостатки в физическом и(или) психическом развитии.</p> <p>Статус подтверждается Психолого- медико-педагогической комиссией (ПМПК).</p> <p>Имеют препятствия в получении образования.</p> <p>Руководствуются адаптированной образовательной программой.</p>	<p>Термин социальный -закон РФ «О социальной защите инвалидов».</p> <p>Имеют нарушения здоровья со стойкими расстройствами функций организма.</p> <p>Статус подтверждается Федеральным учреждением «Медико-социальной экспертизы» (МСЭ).</p> <p>Имеют ограничения в жизнедеятельности.</p> <p>Руководствуются индивидуальной программой реабилитации инвалидов.</p>

Важно уяснить, что этим категориям детей необходимы специальные условия обучения! Специальные условия обучения, а значит и статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходим ребенку с инвалидностью, имеющему ограничения в обучении в силу ограничения жизнедеятельности.

А дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения физического или психического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

Второй вопрос компетентности в проблеме инклюзивного образования- различие понятий «интеграция» и «инклюзия». Нередко эти понятия смешиваются, отождествляются или приравниваются. В таблице приведены основные характеристики обоих понятий.

<p>Интеграция (от лат. iytegratio-восстановление, восполнение.) -объединение в целое каких-либо частей, элементов.</p> <p>В основе- программа обычного детского сада, общеобразовательной школы.</p> <p>Ребенок подстраивается под систему.</p> <p>Дети с ОВЗ обучаюся преимущественно в отдельных коррекционных группах и классах.</p> <p>Главное- посещаемость. Акцент на работе специалистов образовательного учреждения.</p>	<p>Инклюзия (калька от англ. inclusion) - включение, добавление, присоединение).</p> <p>В основе- индивидуальная образовательная программа.</p> <p>Персонализация педагогического процесса.</p> <p>Дети с ОВЗ среди обычных детей.</p> <p>Главное- качество. Педагогический коллектив, обычные дети, дети с ОВЗ, родители- единая команда.</p>
--	--

Термин «инклюзивное образование» значительно «моложе» понятия «интеграция в образовании». Интеграция в образовании – это неплохо. Но интеграция эволюционировала в новую стадию- в стадию инклюзии. Теперь перед педагогами открылись новые горизонты и

новые задачи. Успехов всем нам в освоении и реализации современных гуманистических основ инклюзивного образования!

Список использованной литературы:

1. Словарь иностранных слов,- 9-е изд., испр. –М,: Русский язык, 1982.-608 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации от 29. 12. 2012 г. №273-ФЗ (последняя редакция).
3. Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24. 11. 1995г. № 181-ФЗ (последняя редакция)

Нагимова Гульназ Фоатовна
старший воспитатель МБДОУ «Детский сад №99 комбинированного вида»
Ново-Савиновского района города Казани

**ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**THE GRAPHIC ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISORDERS OF LOCOMOTOR
APPARATUS**

Аннотация. В статье рассматриваются способы формирования изобразительной деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, представлены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию изобразительной деятельности.

Abstract. The article considers the ways of formation of graphic activity of children with disorders of supporting-motor apparatus, the main directions of correctional and pedagogical work on formation of artistic activities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, опорно-двигательный аппарат, изобразительная деятельность, методика обучения рисованию.

Keywords: inclusive education, musculoskeletal system, visual activity, methods of teaching drawing.

Инклюзивное дошкольное образование для детей с ОВЗ становится реальностью для многих ДОО. В эту группу входят и дети с нарушениями двигательных функций.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата — неоднородная группа, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы, что приводит к невозможности или частичному нарушению осуществления движений.

Большинство детей с нарушениями ОДА — дети с детским церебральным параличом (ДЦП). При ДЦП у ребенка могут выявляться нарушения зрения, слуха, особенности формирования и развития психических функций, расстройства устной речи (дизартрия, алалия). У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном освоении понятий, обозначающих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое. У детей с ДЦП часто страдает произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость. Ребенок с трудом и на короткое время сосредоточивается на предлагаемом объекте или действии, часто отвлекается. Память может быть нарушена в системе одного анализатора (зрительного, слухового, двигательно-кинестетического). Мыслительные процессы характеризуются инертностью, низким уровнем сформированности операции обобщения. Расстройства эмоциональной-волевой сферы у одних детей могут проявляться в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — наоборот, в виде заторможенности, вялости.

Изобразительная деятельность очень интересна для ребенка-дошкольника, потому что удовлетворяет его желание действовать вообще и продуктивно - в частности, а также потребность отражать полученные впечатления от окружающей жизни, выражать свое

отношение к увиденному, пережитому. Эта деятельность отвечает особенностям мышления детей данного возраста; наглядно-действенному и наглядно-образному его характеру. Ребенок, даже самый маленький, любит узнавать что-то новое. Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, он не только активно и самостоятельно действует, но и создает сюжетные и предметные картинки, декоративные композиции и скульптуру. Малыша радует, что он может создать изображение своими руками. Другая значимая потребность - познавательная. Искусство, в том числе и изобразительное, - специфическая форма познания. Следовательно, занимаясь деятельностью, сходной с искусством, ребенок познает жизнь в разных ее проявлениях. Подавляющее большинство детей с церебральным параличом в возрасте 4 – 5 лет не могут выполнить даже самых примитивных рисунков. Их графическая деятельность носит характер доизобразительного черкания. Дети с непроизвольными навязчивыми движениями, даже стараясь воспроизвести форму, хаотически чертят, выходят за пределы листа бумаги. Большие трудности испытывают дети при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно те из них, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой. Они часто игнорируют левую сторону листа, размещают свой рисунок справа, прямую линию проводят справа налево, а асимметричные фигуры изображают повернутыми и противоположную сторону. В дальнейшем эти дети могут испытывать трудности при овладении письмом и чтением.

Еще одна особенность изобразительной деятельности детей с церебральным параличом: изображая предмет на пространстве листа, ребенок не соединяет его части между собой. Особенно ярко это проявляется при рисовании человека (например, руки и ноги нарисованы отдельно от туловища, глаза и рот — вне овала, изображающего лицо). В связи с имеющимися у детей нарушениями схемы тела изображение человека у них всегда вызывает большие трудности: иногда выпадают некоторые части тела (туловище, шея и т. п.), в других случаях ребенок не изображает руки или ноги — конечности, наиболее пораженные у него самого; лицо может быть изображено безо рта или носа; части тела иногда неправильно соотнесены между собой.

Недостаточно дифференцированное зрительное восприятие при ДЦП является причиной того, что дети не очень четко воспринимают форму предметов и недостаточно различают близкие формы — круг и овал, ромб и квадрат и т. д. Поэтому в их рисунках часто имеет место упрощение и искажение формы предметов; изображение одной формы вместо другой — рисуют квадрат вместо круга, круг вместо треугольника и т. п. Нарушения оптико-пространственного восприятия в рисунках выражаются неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении заданий по словесной инструкции дети обычно не могут разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией, а при срисовывании часто выполняют рисунок в зеркальном изображении.

Дети испытывают трудности при передаче величины предметов: рисуют их сильно уменьшенными. Больные с гиперкинезами сильно увеличивают изображение, так как им легче рисовать большие формы. Недостаточно дифференцированное цветовое восприятие ведет к тому, что дети с трудом различают и называют оттеночные цвета. В своих рисунках они обычно используют только четыре насыщенных цвета: красный, синий, желтый, зеленый. Именно в эти цвета окрашивают они изображения предметов соответственно их действительному цвету, но без характерных оттенков. Дети, страдающие церебральным параличом, так же, как и их здоровые сверстники, стремятся придать своей изобразительной деятельности сюжетный характер. Но многочисленные недостатки изображений, связанные с качественным своеобразием рисунков больных детей, как правило, не позволяют выразить все элементы задуманного сюжета. Трудности формирования графических способностей у детей с церебральным параличом обусловлены такими причинами, как нарушение моторики, зрительно-моторной координации и нарушение сенсорной сферы. Ниже представлены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию изобразительной деятельности.

Занятия изобразительной деятельностью служат важным средством коррекции недостатков психофизического развития детей с церебральным параличом. Программа для дошкольников, страдающих детским церебральным параличом, имея в своей основе все те этапы, которые входят в программу для здоровых детей, должна включать дополнительные

занятия, направленные на тренировку движений рук, развитие мелкой моторики, развитие зрительно-пространственного восприятия. Изобразительную деятельность можно рассматривать как средство коррекции нарушенной познавательной деятельности, как средство интеллектуального развития, как метод обучения и, наконец, как средство эмоционально-эстетического воспитания. Наличие двигательных нарушений и специфических нарушений познавательной деятельности ставит ряд клинико-педагогических задач, решение которых необходимо при обучении рисованию и другим видам изобразительной деятельности. Обучение обязательно должно учитывать психологические особенности больных детей.

На занятиях изобразительной деятельностью с детьми, страдающими церебральным параличом, необходимо решать следующие задачи: развивать мелкую моторику руки и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма; формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передать их в изображении; формировать правильное восприятие пространства, корректировать нарушения зрительно-пространственного восприятия; формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией); развивать навыки конструирования; воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам; развивать любознательность, воображение; расширять запас знаний и представлений.

Специфика методов обучения состоит в применении средств, отвечающих клинико-психологическим особенностям детей с церебральным параличом. Необходимо выделить виды деятельности, наиболее способствующие решению коррекционных задач. К таковым можно отнести аппликацию, лепку, трафарет, тренировочное рисование.

Занятия аппликацией способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме. Достоинством этого вида деятельности является и его доступность: аппликацией могут заниматься дети, имеющие низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук. Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, точности движений, корректирует нарушение мышечно-суставного чувства. Использование трафарета способствует воспитанию правильного движения, расширению графических возможностей ребенка с пораженными руками. Тренировочное рисование — система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти руки.

Методика обучения рисованию детей с ДЦП разработана Г. В. Кузнецовой. Она включает несколько этапов. На подготовительном этапе детей учат фиксировать внимание на предъявляемом им предмете. Затем им предлагают задания типа «Покажи такой же (шар, мяч и т. д.)», т. е., показав картинку с изображением игрушки, воспитатель просит найти такую же среди нескольких игрушек. Интерес к изображениям предметов повышается, если воспитатель проводит занятие весело, сопровождает пока чтением стихов, загадыванием загадок, отгадка которых — показываемый предмет. На этом этапе важная роль принадлежит развитию моторики рук, для чего используются различные упражнения. На основном этапе осуществляется овладение навыками рисования. Обучение необходимо начинать с простейших изобразительных упражнений, в этот период дети знакомятся с основными материалами и орудиями изобразительной деятельности (карандаш, кисти, краски, бумага). Одновременно они осваивают элементарные технические умения: учатся правильно держать карандаш, кисть. Очень важно включать в занятия упражнения по развитию мышечно-суставного чувства. Например, ребенок показывает, как он правильно держит карандаш, а затем воспитатель просит его без зрительного контроля придать пальцам положение, соответствующее удержанию карандаша. На этом этапе обучения важная роль отводится использованию приема пассивных движений: воспитатель вкладывает в руку ребенка карандаш (можно фломастер) и «рисует» его рукой. Наибольшие трудности испытывают дети при обучении рисованию левой рукой. В этом случае необходимо проводить направленную коррекционную работу. Необходимо обязательно отмечать начало рисунка — верхний левый угол листа; вырабатывать автоматизированные движения слева направо. Для этого нужно вызывать у ребенка ощущение соответствующего движения, предлагая ему произвести это движение пальцами в воздухе, мокрым пальцем на грифельной доске и т. д. Следует поощрять желание ребенка многократно повторять штрихи, линии горизонтальные и вертикальные. Постепенно движения ребенка становятся увереннее, точнее, ритмичнее. Чтобы

ускорить этот эффект, рекомендуется в начале каждого занятия в форме игры проводить специальные гимнастические упражнения для развития мышц кисти и пальцев.

Те же цели, что и гимнастические упражнения, имеет тренировочное рисование, о чем мы уже упоминали. Как и любое другое занятие по изобразительной деятельности, тренировочное рисование должно проходить в форме игры (например, дается задание иллюстрировать какой-либо рассказ или действие). Эти занятия рассчитаны на стимулирование движений кисти руки, включающих в работу определенные группы мышц. Наличие парезов у ребенка затрудняет выполнение этой задачи. Чтобы ребенок увлекся и начал делать кругообразные движения, образующие «петли», мы можем предложить: «Давай нарисуем облака на небе. Когда их собирается много, то из них идет дождь (штриховые линии сверху вниз, от неба до земли), из земли растет травка, она тянется снизу вверх». (Облака и дождь рисуются синим карандашом, травка - зеленым). Познакомиться с ломаной линией дети могут при изображении гор, где пасутся овечки. Овечки едят траву (прямые линии), а над ними светит солнце и плывут облака (замкнутые линии).

Хороший результат дает сотворчество между воспитателем и ребенком: воспитатель в ходе тренировочного рисования изображает тучу, а ребенок — дождь; воспитатель — машину, а ребенок — след от нее. Ребенку предоставляется та часть задания, которую он может выполнить. Это дает возможность развить малейший успех ребенка, создать мотивацию для дальнейших самостоятельных действий. Целесообразно также использовать коллективное творчество. Например, воспитатель на большом листе бумаги рисует дерево, а дети дорисовывают и раскрашивают яблоки на нем. Очень хорошо применять этот прием в лепке. Например, дети совместно лепят избу из бревен. Это позволяет подобрать детям задания в соответствии с возможностями каждого: одни разминают пластилин, изготавливают детали (бревна), другие их соединяют. Важно, чтобы выполнение задания было доступно ребенку, успех вселяет в него уверенность. На занятиях изобразительной деятельностью необходимо особое внимание уделять восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т. д.). Необходимо развивать умение видеть геометрические формы в окружающих ребенка предметах, дифференцировать близкие формы. Полезно использовать специальные трафареты, которые дети обводят и раскрашивают. Зрительный образ предмета закрепляется на занятиях аппликацией, лепкой. Прежде чем учить дошкольника ориентироваться на плоскости листа бумаги, необходимо в игровой ситуации ознакомить их с основными пространственными понятиями. Участвуя совместно с воспитателем в перемещении игрушек, дети познают такие понятия, как «вверху», «внизу», «справа», «слева». Особое внимание во время занятий рисованием с дошкольниками следует уделять коррекции элементов зеркального рисунка, а затем и письма. В процессе рисования необходимо сопоставлять правильно и неправильно нарисованные предметы и фигуры, проводить рисование асимметричных фигур по трафарету и образцу.

Очень важно применять различные формы поощрения детей: устраивать выставки лучших работ, обсуждать работы, похвалить детей с тяжелыми двигательными нарушениями, которым особенно трудно выполнять задание. Педагогу следует сохранять работы детей, сделанных ими в течение года, для того, чтобы ребенок мог видеть положительные результаты обучения.

Целенаправленные занятия изобразительной деятельностью являются важнейшим средством эстетического воспитания, особая роль которого обуславливается социальной изоляцией детей и бедностью их представлений об окружающем мире. Большое значение в этом плане имеют систематическая демонстрация произведений искусства (картин, скульптур, изделий народных мастеров) и беседы, в которых обсуждаются их достоинства. Для расширения кругозора детей, обогащения их эмоциональной сферы очень важно в комплекс обучения рисованию включить занятия по эстетическому воспитанию. Желательно, чтобы эти занятия согласовывались не только с материалом, изучаемым на занятиях изобразительной деятельностью, но и с материалом по литературе, природоведению, истории, чтобы они способствовали нравственному воспитанию детей.

Готовя беседы по изобразительному искусству, следует учитывать уровень подготовки детей, тяжесть патологии, возраст. Представляемые им произведения искусства должны найти отклик в душах детей, заинтересовать их, привлечь своим содержанием и мастерством исполнения, обогатить новыми знаниями, чувствами, вызвать желание, если это прикладное

искусство, сделать по их образцу свои работы. Репродукции живописных работ обогащают их знанием событий из истории их Родины, раскрывают красоту ее природы, знакомят с бытовой стороной жизни и т. д. Из произведений народного творчества хорошими пособиями являются городецкая и хохломская роспись по дереву (игрушки, посуда), глиняная вятская игрушка. Изобразительную деятельность необходимо максимально использовать для развития познавательной деятельности детей, коррекции недостатков их психического и физического развития. Важно, чтобы занятия рисованием, лепкой и другими видами изобразительной деятельности служили элементом коррекционно-развивающего обучения и способствовали в дальнейшем социально-трудовой адаптации этой категории детей.

Список использованной литературы:

1. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001
2. «От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.

Назарова Светлана Дамировна
учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №33
с углубленным изучением отдельных предметов» Авиастроительного района города
Казани

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для ребенка, пришедшего в школу, начинается новая жизнь, полная открытий трудностей и проблем. Как помочь ему освоится в этом новом для него мире? Как удержать интерес к учебе? Как сделать так чтобы школьные годы остались в памяти светлым периодом жизни? Как же сделать так, чтобы разным детям было одинаково комфортно на уроке?

Первого сентября 2016 года в мой первый класс пришел ученик с особенностями в развитии. И ответы, на эти вопросы нужно было найти во, чтобы то ни стало. Являясь тьютором международного проекта «Совершенствование качества преподавания в 21 веке» и используя на своих уроках «Совместное обучение» по сингапурской технологии уже не первый год, где дети на уроках обучаются по четыре в команде, взаимодействуют с партнёрами своей команды, также со всем классом. Решила попробовать, работает ли эта система обучения в этом случае.

Основные принципы работы в команде: каждый член команды способен думать; каждый имеет право высказывать свое мнение команда - нуждаются друг в друге; мнение каждого важно; обучение в команде может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса в обучении, когда они слышат похвалу не только от учителя, но и от своих сверстников.

Уже за первые полгода, стало очевидным, что ребенок с особенностями развития демонстрирует более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками. Улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации. Это в значительной мере связано с тем, что у ребёнка появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

Социальное принятие ребёнка с особенностями развития улучшается за счёт характерного для «Совместного обучения» обучения в группах. Дети помогают ребёнку с особенностями, работая с ним вместе над заданием в малой группе. Взаимодействие детей в команде позволяет улучшить словарный запас, расширить границы общения, повысить самооценку, перебороть страх, раскрыть лидерские качества. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них много общего.

В классе дружба между ребенком с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда ребёнок с особенностями посещает и

внеклассные мероприятия, имеет возможность встречаться со своими одноклассниками вне школы. Учитель, бесспорно, играет ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы, чтобы для обычных или одарённых детей нахождение в классе детей с особенностями развития не являлось фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения. Наблюдая за детьми, можно увидеть, как дети помогают друг другу, объясняют задания и очень трогательно хвалят за успешный ответ. Стирает все представления о том, что дети с особенностями нарушают процесс обучения в классе - эти убеждения несостоятельны. Время, которое на уроке уделяется детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратит на обычных учеников.

Обычные ученики и одарённые дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе. В классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с особенностями.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки в становлении. Для каждого ученика нужно ежедневно создавать ситуацию успеха, отмечать каждое достижение, опираясь на его индивидуальный уровень развития. Полученные знания помогают ребенку чувствовать себя уверенным и сильным. А значит быть счастливым.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М. С. Старовойта, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.
2. Инновационные процессы в системе реабилитации инвалидов и модель ее дальнейшего развития / А. В. Иванов // Отечественный журнал социальной работы, 2011. - №3. – С. 78-85.
3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 146 с.

Насыбуллина Лилия Равиловна
учитель-логопед, I кв. категории МАДОУ «Детский сад №407 комбинированного
вида» г. Казани

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье раскрываются проблемы, возникающие при внедрении инклюзивного образования. Отражаются причины возникновения этих проблем и предлагаются способы решения.

Abstract. The article describes the problems encountered in the implementation of inclusive education. Impact the causes of these problems and offers solutions.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, менталитет, толерантность, безбарьерная среда, государственная поддержка, интеграция в общество.

Keywords: inclusive education, children with special needs, mentality, tolerance, barrier-free environment, state support, integration into society.

В последнее время, в связи с достижениями медицины увеличилась возможность выхаживания новорожденных с низкой массой тела, выхаживание тяжелобольных детей. Кроме того ухудшилась экологическая обстановка, увеличился темп жизни, психо-эмоциональные нагрузки на человека. Все это привело к 1) рождению больных детей; 2) к росту инвалидности среди них. На первое место вышли психические заболевания 5,7% на 10 тысяч из них 44% с

умственной отсталостью, 16% с аутизмом. На втором месте заболевания ЦНС 4,5 % на 10 тысяч, на третьем месте Врожденные Пороки Развития - 4,3% на 10 тысяч.

Дети инвалиды это – дети с особыми потребностями, которые нуждаются в социализации и адаптации. Эта проблема усиливается с ростом ребенка и становится проблемой не только семьи, но и нашего общества. И вот здесь встает вопрос о воспитании этого общества, об изменении менталитета в отношении этих детей. Ни родители, которых не коснулась эта огромная трагедия, ни дети которые не испытывали тех страданий, лишений выпавшие на долю больного ребенка, не готовые «к сожалению» принять и понять особых детей. И вот тут встает вопрос о раннем воспитании толерантности детей и всего нашего общества. Уже с сознательного возраста в виде психологических тренингов, детей надо готовить к тому, что есть разные люди с разными потребностями и возможностями. Учить их быть добрее, воспитывать сострадание и милосердие, прививать навыки взаимопомощи.

Современные дети особенно дошкольного возраста очень восприимчивы ко всему новому, для них авторитетом являются взрослые. Поэтому поведение взрослых, их поступки являются ярким воспитательным примером. Педагогам, сотрудникам дошкольных учреждений нужно пройти «лигбез», чтобы понять в чем проблема «особых детей», какой подход к ним нужен для того чтоб такие дети в свою очередь могли легче адаптироваться к детской среде общеобразовательного детского сада. Чтоб улучшить адаптацию особых детей в детских садах необходимо организовать безбарьерную среду, приобрести те или иные технические средства, игровой материал для занятий, ввести дополнительные специальные штаты, что конечно влечет финансовые проблемы учреждений. Специалистам необходимо разработать адаптированные программы, с полным методическим сопровождением учитывая различные отклонения здоровья ребенка. При комплексном решении всех задач на уровне государства, инклюзивного образования в дошкольных и школьных учреждениях является решаемой задачей. Это сохранит большинство семей, где растет ребенок с особыми потребностями, улучшит их психологический климат и финансовое положение. Тогда можно будет говорить, о том, что мы современное общество доброжелательное к любому человеку, в независимости от его возможностей, которые можно и нужно помочь раскрыть, развить и дать ему шанс стать полноценным членом государства.

Нестерова Наталья Антоновна
учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения № 22 Авиастроительного района города Казани

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАВИЛЬНОГО ДЫХАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

OEFENINGE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KORREKTE ASEMHALING KINDERS MET SPRAAK ADRES OORTREDINGS

В настоящее время намечается тенденция ухудшения показателей здоровья у детей дошкольного возраста, что диктует необходимость поиска новых здоровьесберегающих технологий, уделяющих особое внимание сохранению и укреплению здоровья. Что надо учесть при реализации наиболее важных аспектов здоровья, например, физического. Дыхание – основа нашей жизни. Какое дыхание самое эффективное? Тысячелетняя практика китайского народа утверждает, что это брюшное дыхание. Есть целая серия упражнений, развивающих диафрагму, самую мощную мышцу нашего тела.

Приведем примеры: 1) Упражнение: «Улучшение кровотока» (физический аспект), его назначение - улучшение кровотока после отдыха организма. **Техника выполнения:** Обе руки располагаются на области печени. Вдох делается мысленно в живот. При выдохе подтягиваем живот. **Методическое пояснение.** Во время сна сердце работает без нагрузки, ритм замедляется, кровоток уменьшается. Поднимая детей следить, чтоб они не соскакивали с постели в туалет, а немножко полежали в постели и шли спокойно. Упражнение предназначено для наполнения кровотока кровью из депо крови печени в кровоток.

2) Упражнение: «Бегемотики надувают животики» (физический аспект), его назначение - выработать у детей первоначальные навыки брюшного дыхания

Техника выполнения: Вдох производится медленно через нос. Вдыхаемый воздух мысленно направляется в живот в район пупка, надувая живот, как можно больше. Привдохе язык упирается в альвеолы, при выдохе – вниз на свое место. Выдох производится медленно через рот, губы немного растянуты в улыбке. Живот втягивается. После небольшой паузы цикл повторяется. Выполняется 3-6 циклов. Работа диафрагмы воспринимается не только зрительно, но и тактильно. При вдохе плечи не должны подниматься. Если плечи поднимаются это значит, что легкие наполняют только 1/3 объёма воздуха, а при брюшном дыхании наполняются 2/3 легких. **Методическое пояснение.** Брюшное дыхание дано человеку от рождения, Певцы не могут петь, не овладев брюшным дыханием. При выполнении упражнения воспитатель голосом и жестом руки регулирует долготу вдоха и выдоха, обеспечивая выдох длиннее, чем вдох.

3) Упражнение: «Кошечка» (физический аспект), его назначение - профилактика нарушения осанки у детей. **Техника выполнения:** выгибает спину (круглая спина), голова опущена вниз; прогибает спину, голова смотрит вверх.

4) Упражнение «Здравствуй, солнышко» (духовно-нравственный, социальный аспект), его назначение - создать у детей радостное настроение. **Техника выполнения:** обе вытянутые руки синхронно поднимаются вверх через стороны и тянутся вверх как можно выше. Затем руки одновременно опускаются также через стороны вниз. Когда руки поднимаются вверх, говорим «Здравствуй солнышко». **Методическое пояснение:** это упражнение можно выполнять утром во время утренней зарядки, а также можно использовать как физкультминутку в непосредственно-образовательной деятельности.

5) Упражнение: «Расслабление» (физический аспект), его назначение - пробуждение организма от сна. **Техника выполнения:** выполнять колебательные движения (будто «трясучка»), ноги, голени бедра, таз, нижние и верхние отделы позвоночника, руки, шея с головой. **Методические пояснения:** данные упражнения отрабатываются в сентябре месяце. На другие месяцы – будут даны другие упражнения. Такие упражнения, как «Улучшение кровотока» и «Бегемотики надувают животики» выполняются всегда, а остальные упражнения можно менять.

6) Упражнение «Кинг-Конг» (физический аспект), его назначение - массаж вилочковой железы, отвечающей за рост тела ребенка. **Техника выполнения:** Руки располагаются против грудины, Кисти рук сжаты в кулачки. Ритмическое постукивание груди сопровождается веселым протяжным криком «А..А...А..А). **Методические пояснения:** Вилочковая железа отвечает за рост тела. Массаж полезен для детей. Его целесообразно проводить после сна. Кроме того, этот массаж помогает проснуться детскому организму и создает веселое настроение у ребенка.

Список используемой литературы:

1. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина.- М.: Айрис-пресс, 2005.-224с.
2. Федюкович Н.И. Анатомия и физиология человека: Учебное пособие. - Изд. 2-е. - Р-н/Д: Феникс,2003. - 416 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений. / Под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд. М.: Владос, 2008. - 703 с.

Обоймова Елена Игоревна
учитель-логопед МБДОУ №117 г. Казань
Файзуллина Диана Евгеньевна
педагог-психолог МБДОУ №117 Ново-Савиновского района г. Казань

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности инклюзивного образования, обосновывается, что в системе инклюзивного образования целесообразно применять такие

инновационные технологии, как наглядное моделирование, обучение знаково-символической деятельности.

Термин «инклюзивное образование», имеющий самое непосредственное отношение к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, в нормативной базе Российской Федерации впервые появился в 2012 году, ранее ни в одном документе федерального уровня такого понятия не было. В законе «Об образовании» вводится следующее определение: «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Несмотря на то, что это понятие появилось совсем недавно, инклюзивное образование уже прочно вошло в нашу жизнь, оно реализуется и в дошкольных образовательных организациях реализуется, и на уровне начального общего и основного общего образования, и в высшем профессиональном, и в среднем профессиональном образовании. Хотя внедрение инклюзивного образования связано с массой сложностей, процесс происходит всё активнее. Для детей с ОВЗ в детских садах создаётся доступная среда, педагоги осваивают методики взаимодействия с такими дошкольниками. И сегодня на первый план выходит вопрос разработки инновационных технологий.

Опыт показывает, что очень трудно бывает удержать внимание таких детей, пробудить у них интерес к содержанию занятия, процессу обучения в целом, добиться, чтобы усвоенный материал сохранился надолго в памяти и использовался в новых условиях. Необходимо так построить обучающий процесс, чтобы на уровне эмоционального сознания способствовать появлению у детей с ОВЗ элементарного познавательного интереса, а в дальнейшем и ко всему процессу обучения. Одновременно с этим удастся активизировать их память, внимание, фонематическое восприятие и ряд других высших психических процессов и функций.

Достигнуть же этих целей можно путем использования игровых приемов, занимательного материала, который усложняется на разных этапах обучения.

Выбор наглядных пособий обуславливается целями, содержанием, этапом занятия.

При подборе наглядных пособий, дидактических игр учитывается следующее: наглядность должна опираться на программный материал; игровой материал должен вовлекать в коррекционный процесс самые сохраненные анализаторы (например, зрительный и тактильный) в первую очередь; назначение предметов, картинок, пособий, смысл вопросов, условия работы с материалом должны быть ясны и понятны детям; используемое пособие должно обеспечить вовлечение всех детей в коррекционный процесс; эти пособия должны быть внешне привлекательными.

Метод наглядного моделирования. Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта. Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок - кашкой для куклы, а он сам - папой, шофером, космонавтом).

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. [3, с.509] У дошкольников нет возможности, записать, сделать таблицу, отметить что-либо. На занятиях в детском саду в основном задействован только один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.[1, с.5]

Технология наглядного моделирования, направленная на преодоление лексико-грамматических трудностей у детей, требует соблюдения как дидактических условий (принципы

обучения, методы, средства), так и специальных подходов к обучению. Основными принципами, определяющими эффективность воздействия, являются: коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование личности ребенка; активность ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения; систематичность, предполагающая строгую последовательность и постепенность в подаче речевого материала (от простого к сложному); практическая направленность; доступность и прочность усвоения речевого материала; сочетание коллективного обучения с индивидуальным подходом к детям.

Технология наглядного моделирования осуществляется строго в соответствии с положением о постепенном, поэтапном переходе от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению. Поэтому на начальных этапах внедрения моделей или символов предполагается подкрепление их наглядным материалом (картинками, предметами, стилизованными изображениями реальных предметов или их частей, так называемыми «пиктограммами»), обеспечивающим опору на наглядно-образное мышление. Это соответствует начальным этапам обучения мыслительным операциям – анализу, классификации. На последующих этапах, соответствующих более сложным мыслительным операциям – обобщению, абстракции – наглядные модели опираются как на образное, так и на словесно-логическое мышление, т.е. слово, речевой образец, речевую инструкцию.

Включение технологии наглядного моделирования в коррекционную работу по преодолению лексико-грамматических трудностей позволяет эффективно осуществлять комплексный дифференцированный подход с учетом разных речевых возможностей детей.

Итак, первым этапом становления знаково-символической деятельности является замещение, оно развивается на протяжении дошкольного детства, качественно изменяясь. Второй этап становления знаково-символической деятельности - моделирование. В его основе лежит замещение - возможность переноса значения с одного объекта на другой, возможность репрезентировать одно через другое. Третий этап становления знаково-символической деятельности - умственное экспериментирование. Знаково-символическая деятельность приобретает функцию опережающего отражения действительности, прогнозирования, предвидения. Именно здесь максимально полно реализуется функция знаков как усилителей человеческих способностей в реальном мире. Здесь лежат широкие возможности развития креативности, творчества как усиление субъектом самого себя [4,с.1]

Виды коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ посредством моделирования на занятиях по обучению грамоте. Как уже было сказано, на первом этапе используется замещение. Замещение слов условным обозначением. Например, слова-предметы неживые обозначаются кругом, слова-предметы живые – кругом над треугольником. Слова-действия (глаголы) обозначаются полоской. Задание: к предмету подобрать глагол и наоборот. Затем фраза распространяется признаками предметов. Слова-признаки можно заменить волнистой линией. Для развития фразовой речи уже используются пиктограммы. Пиктограммы помогают и в обучении грамматике - согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, существительные с числительными; изменять слова по числам, родам, лицам; правильно употреблять предлоги в речи.

По развитию связной речи проводятся занятия, игры и упражнения, подготавливающие детей к построению описательных монологов с использованием моделей. Дошкольники овладевают способами замещения реальных компонентов объекта условными обозначениями. У детей развивается наблюдательность, обогащается лексика. Формируются также представления о структуре описательного текста, дети учатся составлять монологи с опорой на готовую и самостоятельно составленную модель.

Формирование представлений о структурных единицах языковой системы уже происходит с помощью моделирования, отгадывание ребусов - умственного экспериментирования. На использовании наглядных модулей основаны многие методы дошкольного обучения, к примеру, метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б. Элькониным и Л.Е. Журовой, предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова. Схемы и модели различных структур (слоги, слова, предложения, тексты) постепенно приучают детей к наблюдению за языком. Схематизация и моделирование помогают ребенку увидеть, сколько и каких звуков в слове, последовательность их расположения, связь слов в предложении и тексте. Это развивает интерес к словам, звукам

речи, общению, совершенствует речемыслительную деятельность ребенка. При использовании различных схем, меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращенную к ним речь, но и видеть ее элементы. Ребенок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале [5, с1]. Для этой работы можно использовать игру “Найди место звука”. Цель – упражнять детей в определении места заданного звука в слове и соотнесение данного слова и подходящей схемы.

Игра “Феи Звуков”. Цель: упражнять в дифференциации понятий “гласный” - “согласный твердый/мягкий” звук. Для этой игры на начальных этапах обучения предлагается схема ответа, опираясь на которую детям легче построить речевое высказывание.

Например, характеристика первого звука в слове: ребенок называет предложенную картинку; называет первый звук в названии изображенного предмета; определяет первый звук гласный или согласный; «отдает» картинку Фее (гласный звук – Красная Фея, согласный твердый – Синяя Фея и т.д.)

Также можно использовать обозначения звуков, которые своим внешним видом моделируют план речевого высказывания. Характеристика заданного звука (согласный, твердый, звонкий) – это понятие абстрактное, набор слов который не так просто запомнить. Другое дело фишки – синяя с колокольчиком – согласный твердый звонкий, и т.д. Нельзя не сказать о мнемотаблицах. Их очень удобно использовать при разучивании стихов. Суть заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план - схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

Особую ценность здесь приобретают практические умения детей работать по плану, схеме, соблюдать последовательность действий. Использование наглядных моделей помогает детям преодолевать лексико-грамматических трудности путем практических, целенаправленных действий; способствует прочному усвоению элементарных закономерностей языка и осуществлению переноса речевых навыков в самостоятельную речь. Ожидаемые результаты введения в работу инновационных технологий, а именно данного метода: повышение интереса к образовательной деятельности детей и педагога; повышение продуктивности образовательной деятельности; высокий уровень подготовки детей к школе.

Список использованной литературы:

1. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. - М.: Педагогика, 1973. - 150 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики: монография Издательство: Издательство Московского университета, 1981. - 520с.
3. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

Рахматуллина Зайтуна Рафкатовна
учитель-методист первой категории МАОУ «Гимназия № 37» г. Казани

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

Аннотация. В статье раскрывается опыт дифференцированного подхода в процессе обучения на уроках математики и физике, в том числе в системе надомного и инклюзивного образования с учетом индивидуальных способностей и возможностей учеников старших классов.

Abstract. The article reveals the experience of a differentiated approach in the process of teaching mathematics and physics, including in the system of home-based and inclusive education considering individual abilities and possibilities of pupils of the senior classes.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дифференциация, индивидуальность, математика, физика.

Keywords: inclusive education, differentiation, individuality, mathematics, physics.

Дифференциация в процессе обучения на уроках математики и физики учитывает, что личность каждого школьника наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих её индивидуальность. Индивидуальность – это сочетание своеобразных особенностей человека, составляющих его уникальность, его отличие от других людей. Индивидуальность учеников, их способности и возможности проявляются в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности и т.д. Инклюзивное образование показывает, что нет двух учеников с одинаковым сочетанием особенностей и возможностей – личность человека неповторима в своей индивидуальности. Учет в обучении индивидуальных особенностей учащихся является важной психолого-педагогической задачей, особенно в выпускных классах. В психологии и педагогике существует понятие «дифференцированный подход» - это психолого-педагогический принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого ребенка как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности.

Необходимость такого подхода в разные времена отмечали многие ученые-педагоги. Например, В.А. Сухомлинский считал, что в обучении детей «нужны особые меры, необходим тонкий, деликатный индивидуальный подход» [1, с. 92]. Необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся (особенно с ОВЗ) влечет за собой вопрос: как все это осуществить организационно на уроках физики и математики. В аристократической системе домашнего обучения и современного надомного обучения, где обучение может быть индивидуальным, эта проблема возникает только в том смысле, способен ли учитель понимать индивидуальные особенности своего ученика. Для массового школьного обучения все гораздо сложнее: учеников много, а учитель один, поэтому очень сложно построить учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика с особыми потребностями. Поэтому очень часто используется такой выход: выделяются отдельные группы учащихся, обучение которых строится по-разному. Каждая группа учеников, имеющая сходные индивидуальные особенности, идет своим путем. В этом случае речь идет о дифференцированном обучении.

В 60-е годы XX века дифференцированное обучение применимо к общеобразовательной школе понималось как разделение школьных планов и программ в старших классах. В дальнейшем это понятие стало рассматриваться гораздо шире, но и здесь имеются различные подходы. Например, И.Э.Унт подразумевает под дифференциацией учет индивидуальных особенностей в той форме, когда «учащиеся группируются на основании каких либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам или программам» [2]. Примерно так же истолковывает это понятие и Е.С.Рабунский [3].

Гораздо шире рассматривает дифференцированное обучение И.М.Чередов. Он включает в это понятие не только обучение по различным планам и программам, но и «такой процесс обучения на уроках, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию» [4].

Проблема дифференциации обучения принадлежит к традиционным для педагогики. В разное время эту проблему исследовали в своих работах различные авторы: З.И. Калмыкова, Е.С. Рабунский, И.Э.Унт, И.М. Чередов, Н.М. Шахмаев, и др. Их исследования показали эффективность и целесообразность дифференцированного обучения. Е.С. Рабунский считает, что «процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям учеников, их индивидуальным возможностям» [3]. И.М. Чередов отмечает, что «при дифференцированном обучении создаются оптимальные условия для активной деятельности всех учащихся, обеспечивающие возможность продуктивного усвоения и переработки наибольшего количества информации» [4].

В XX веке в практике школ опробованы различные виды дифференциации обучения, среди них – дифференциация по способностям. На основании учета успеваемости в предыдущем классе учащиеся распределялись на несколько групп. Такое деление предполагалось ежегодным. Другой разновидностью дифференциации была дифференциация по интеллекту на основе

интеллектуальных тестов. Третьей разновидностью являлась дифференциация обучения по способностям. Она состояла в том, что учащиеся, не успевающие по отдельным учебным предметам помещались в классы, в которых эти предметы изучались на пониженном уровне и в меньшем объеме. В 60-70-е гг. появилась такая форма организации дифференциации обучения как специализированные школы с углубленным изучением отдельных учебных предметов.

В настоящее время в системе инклюзивного образования выделяются два основных типа дифференциации обучения: внешняя дифференциация и внутренняя. Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет таких особенностей учащихся, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. Существует много типологий особенностей, разработанных различными учеными. Например, Ю.К. Бабанский определяет следующие критерии для определения учебных возможностей учащихся и последующего разделения их на разные группы. Уровень развития психических процессов и свойств в мышлении и в первую очередь умение выделять существенное в изучаемом, а также самостоятельность мышления школьников. Сформированность навыков и умений учебного труда и, прежде всего, умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия. Отношение к учению, ведущие интересы и склонности. Идеино-нравственная воспитанность, осознание необходимости учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных требований. Работоспособность, образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу [4].

Интересы по принципу действенности можно условно подразделить на три уровня: нулевой уровень характеризуется отсутствием интереса к предмету, такие учащиеся учатся, как правило, по принуждению; потенциальный интерес к предмету характеризуется обычно положительным отношением к учению, любознательностью, желанием и отдельными попытками преодолеть трудности в учебной деятельности; действенный интерес характеризуется осознанной устойчивой познавательной направленностью ученика, основанной на глубокой потребности самостоятельно добывать знания, овладевать навыками, умениями [24].

Мы берем за основу по преимуществу способность к учению и трудоспособность, при этом все-таки подчеркивается, что необходимо учитывать личность ученика в целом – его интересы, отношение к учебе, эмоциональные и волевые качества. Мы заметили следующие особенности: обучаемость, т.е. общие умственные способности (в том числе креативность), а также специальные способности; учебные умения: обученность, которая состоит как из программных, так и внепрограммных знаний, умений и навыков; познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации) [30].

Сопоставив мнения различных исследователей, о том, какие особенности учащихся нужно учитывать в первую очередь при осуществлении дифференцированного подхода, можно сделать вывод, что очень важным для успешной организации обучения является уровень умственного развития, составляющими которого являются обучаемость и обученность. Понятие «обучаемость» разработала психолог З.И. Калмыкова. Под обучаемостью понимают «систему интеллектуальных свойств личности, формирующих качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» [13]. Среди слагаемых обучаемости – обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов и т.д. Исследования подтвердили существование как общей обучаемости (общей способности к учению), так и специальной (способности к изучению какого-то учебного предмета).

Кроме обучаемости уровень умственного развития учащегося определяют также и знания, умения и навыки, или обученность. Умственные способности представляют собой потенциальные возможности, предпосылки для учения, знания же являются содержательной базой для реализации способностей. Учащиеся с высоким уровнем знаний, умений и навыков усваивают новый учебный материал значительно легче, чем те, у кого этот уровень низок.

Кроме того, ученые отмечают, что в процессе обучения необходим учет познавательных интересов. Под познавательным интересом к предмету понимают избирательную направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира, при которой наблюдается стремление личности заниматься определенной областью деятельности. Познавательные интересы в процессе обучения учитываются как с целью повышения мотивации активной работы, так и с целью углубления имеющихся интересов и формирования новых.

Учет вышеперечисленных показателей важен для всех учащихся. В отдельных случаях к этим особенностям добавляются и такие факторы, которые в отношении данного ребенка оказывают специфическое влияние на учебную деятельность (особенно важны среди этих факторов домашние воспитательные условия). Кроме психологических факторов на учебный процесс свое влияние оказывает и состояние здоровья ребенка. Болезни, в зависимости от их характера, оказывают на учащихся временное или постоянное отрицательное воздействие – снижают его трудоспособность. Различные физические дефекты (расстройство зрения, слуха, задержки в умственном развитии) делают невозможным нормальный процесс учебно-познавательной деятельности и обуславливают необходимость в специальном обучении.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дифференциация при обучении физике и математике – это такая система обучения, которая ставит своей целью создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей; она характеризуется формированием групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств, среди которых основными являются обучаемость, обученность, познавательный интерес; кроме того, имеется ряд специфических факторов (состояние здоровья, домашние воспитательные условия и т. д.).

Список использованной литературы:

1. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. – Киев: Радянська школа, 1979-1980.
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения.- М.:Педагогика,1990. -191с.
3. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников.- М.: Педагогика, 1975.-82с.
4. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках.- М.: Просвещение,1973.-155с.

Романова Екатерина Александровна
старший воспитатель первой квалификационной категории МБДОУ «Детский сад
№26 комбинированного вида» Авиастроительного района г. Казани
Андреева Екатерина Сергеевна
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида»
Авиастроительного района г. Казани

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Автором проанализирована роль родителей в процессе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, в результате которого предложены направления психолого-педагогического сопровождения и даны рекомендации по организации эффективного взаимодействия с семьей.

Annotation. In the article the urgency of the problem of psycho-pedagogical support for families raising a child with disabilities. The author analyzes the role of parents in the process of inclusive education of children with disabilities, as a result of which the proposed direction of psycho-pedagogical support and recommendations on the organization of effective interaction with the family.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, инклюзия, мейнстриминг, интеграция, взаимодействие, сотрудничество, формальное и неформальное общение.

Keywords: children with disabilities, inclusion, mainstreaming, integration, interaction, cooperation, formal and informal communication.

Актуальность проблемы инклюзивного образования обусловлена, прежде всего, ростом количества детей с ограниченными возможностями. Кроме этого, отмечается тенденция физиологических изменений структуры дефекта и его комплексный характер. Проблемы детей с ограниченными возможностями вызывают большой интерес как в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.), так и в отечественной психолого-педагогической науке. В течение последнего десятилетия отечественные ученые, в частности В. Бондарь, А. Колупаева, Т. Евтухова, В. Ляшенко, И. Иванова, А. Столяренко, А. Шевчук, В Савченко и другие посвящают

свои труды исследованию проблемы привлечения детей с особыми потребностями к обучению в общеобразовательных учебных заведениях, их реабилитации и социализации.

В современной мировой образовательной политике, как подтверждает анализ научно-педагогических источников и международных нормативно-правовых документов, определяется несколько подходов к предоставлению образования детям с ограниченными возможностями здоровья. Основные из них: Мейнстриминг - (общий поток) предусматривает расширение социальных контактов между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками; Интеграция - (целый) усилия, направленные на введение детей с особыми образовательными потребностями в регулярное образовательное пространство.

Однако, несмотря на высокую потребность в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями, ее реализация происходит с большим трудом. Анализ теории и практики инклюзивного образования в России дает возможность определить противоречия и барьеры в его реализации: недостаточная разработка теоретической и методологической базы инклюзивного образования; слабое взаимодействие существующих элементов сопровождения детей с ОВЗ, необходимость их интеграции в единую управляемую систему и обеспечения ее необходимыми ресурсами; недостаточность и неподготовленность кадровых ресурсов (учителей, воспитателей, психологов, логопедов, учителей-дефектологов, тьюторов); слабость материально-технической и программно-методической обеспеченности образовательных учреждений для работы с детьми с особыми образовательными потребностями; дефицит нормативно-правовой базы инклюзивного образования.

Наибольшей проблемой можно считать отсутствие и недостаточную разработанность научно-обоснованного подхода к организации и реализации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, ведь появление на свет больного ребенка всегда трагедия для семьи. Многие семьи, которые воспитывают ребенка с ограниченными возможностями, находятся в состоянии паники и обреченности, что актуализирует необходимость психолого-педагогической помощи.

Практика показывает, что семьи, в которых есть дети с отклонениями в развитии, сталкиваются с целым спектром медицинских, экономических, социально-психологических и педагогических проблем, которые приводят к ухудшению качества их жизни, возникновению семейных и личных проблем. Это и обуславливает необходимость психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. Так как психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании, строится на основе сотрудничества с педагогами-дефектологами, психологами, социальными работниками и социальными педагогами, оно позволяет расширить представление родителей о собственной педагогической компетентности, придает уверенность в своих силах, способствует пониманию своих возможностей и компенсаторных возможностей ребенка и активному участию в процессе обучения и воспитания.

В процессе нашего исследования, изучая роль родителей в инклюзивном образовании, мы констатируем, что они являются полноценными участниками учебно-воспитательного процесса и имеют следующие права: выбирать учебные заведения и формы обучения для несовершеннолетних детей; принимать решения об участии в инновационной деятельности общеобразовательного учебного заведения; избирать и быть избранным в органы общественного самоуправления общеобразовательных учебных заведений; обращаться в соответствующие органы управления образованием по вопросам обучения и воспитания детей; защищать законные интересы детей [1, с. 47].

Опираясь на опыт реализации инклюзивного образования, мы приходим к выводу, что в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья особая роль принадлежит работе с родителями - людьми, которые есть в ближайшем окружении таких детей, и должны стать одними из главных участников учебного процесса. Мы считаем, что именно родители, хотя и являются привилегированными партнерами по обеспечению особых образовательных потребностей их детей, сами нуждаются в разносторонней поддержке и помощи. Поэтому разработка и реализация психолого-педагогического сопровождения семьи в инклюзивном образовании детей с ОВЗ станут необходимым условием и способом обеспечения участия и

сотрудничества родителей со школой, что будет способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Мы также отмечаем и большую роль родителей в процессе оценки ребенка, которая предоставляет реальную картину его развития и возможность эффективного планирования индивидуального образовательного маршрута. Именно родители хорошо знают, что умеет делать их ребенок и какой помощи он нуждается.

Кроме выше перечисленного, необходимо отметить и участие родителей во внедрении, апробации и осуществлении инклюзивных учебных программ, которые являются ключевыми элементами в образовательном процессе. Они являются полноправными членами междисциплинарных команд, которые разрабатывают индивидуальные программы и маршруты развития ребенка.

Необходимо отметить, что семьи детей с особыми образовательными потребностями ответственны за них на протяжении всей жизни. Поэтому, одна из важнейших задач педагогов - помочь родителям поверить в себя, в свои силы, чтобы они могли преодолеть все проблемы. К каждой семье следует найти индивидуальный подход, поскольку у них есть свои потребности, возможности и приоритеты; одни нуждаются в большей поддержке, вторые - в меньшей. Именно благодаря поддержке школы родители получают необходимый опыт и становятся менее зависимыми от специалистов, когда принимают решение по уходу за детьми с особыми потребностями и определению их будущего. Образовательные программы могут влиять и на поведение родителей, менять их ожидания в отношении своих детей.

Для успешной реализации инклюзивных программ чрезвычайно важно эффективное сотрудничество педагогов и семей детей с особыми образовательными потребностями. Руководитель общеобразовательного учреждения является фасилитатором в налаживании отношений между педагогами, специалистами и родителями. При взаимодействии с родителями детей с ОВЗ необходимо учитывать факторы, которые способствуют активному вовлечению семьи к принятию всех решений, касающихся ребенка, среди которых ученые выделяют три фактора: благоприятная атмосфера, когда педагогический коллектив дружелюбно настроенный и помогает во всем; постоянное двустороннее общение между семьей детей и школой; восприятие родителей как коллег.

В результате исследования, мы констатируем, что очень важно, чтобы в школе были предусмотрены различные виды общения и взаимодействия между семьями и педагогами. Некоторые родители хотят общаться в письменной форме, другим нужны личные встречи. Постепенно семьи приобретают определенный педагогический опыт, в результате чего улучшаются знания и умения, повышается их самоуважение. Если работники школы не общаются с родителями и принимают решения вместо них, родители чувствуют себя малокомпетентными и хуже контролируют ситуацию. Большинство семей делится с педагогами информацией личного характера, что позволяет учителям выяснить, в какой помощи они нуждаются. Если семьи отрицают необходимость особого внимания к их ребенку, школа все-таки должна настойчиво и последовательно поощрять их к участию в педагогическом процессе. В этом случае следует предоставлять информацию фактического характера и избегать определенных оценок и выводов.

Мы считаем, что залогом хороших отношений между школой и семьей является уважение, не критическое отношение (без критики) и сочувствие. Поскольку семьи являются главными наставниками своих детей, они имеют полное право на особое внимание и уважение со стороны профессионалов. Школьные педагоги могут во многом помочь родителям. Скажем, инициировать разговор на темы, о которых семья говорить не решается. Например, многие родители «трудных» детей сначала скрывают свой гнев, обиду, отчаяние. Когда они видят, что учитель понимает их переживания, они охотно идут на контакт.

Педагоги должны положительно и искренне относиться к родителям детей, независимо от их личных качеств. Анализ практики инклюзивного образования убедительно доказывает, что когда учитель не дает оценок, не критикует, а деликатно, без какого-либо давления поощряет семьи к принятию собственных решений, вероятность положительного результата увеличивается. Если же учитель не одобряет действий родителей по отношению к ребенку, это может привести к отчужденности и сопротивлению с их стороны.

В связи с этим, педагоги инклюзивного образования должны учитывать семейные обстоятельства, сочувствовать семьям и соответствующим образом демонстрировать это во время общения. Наблюдая за реакцией родителей, учитель может определить, достаточно ли эффективно он выражает свои чувства. Нельзя отрицать тот факт, что родители проводят со своими детьми больше времени и знают их лучше других. Можно сказать, что родители - эксперты по вопросам, касающимся их детей. Педагоги же - эксперты по вопросам развития и образования детей в целом. Когда учителя и родители активно сотрудничают, их знания и ресурсы удваиваются, что оказывает общее положительное влияние на развитие ребенка.

В процессе нашего исследования мы констатировали тот факт, что одни семьи полностью удовлетворены своим взаимодействием со специалистами, другие утверждают, что их точку зрения не учитывают, и это приводит к потере доверия. Если родители не испытывают доверия к педагогам и другим специалистам, им очень трудно делиться с ними информацией и совместно принимать важные решения. Когда родители являются активными членами команды, учебная программа ребенка становится насыщенной и максимально эффективной. Когда же родители не приобщены к делу, учебные программы детей, в основном, компромиссные.

В результате анализа проблемы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в инклюзивном образовании мы разработали следующие рекомендации для педагогов: четко и последовательно акцентируйте внимание на ценности ребенка. То, как работники школы говорят о детях во время формального и неформального общения в начале учебного года, существенно влияет на развитие отношений с семьями этих детей. Родители ценят способность учителей видеть различные аспекты личности ребенка, а не только ее академическую успеваемость, умение обращать внимание на индивидуальный прогресс ребенка, а не ставить других детей как образец для подражания. Ставьте себя на место родителей. Родители ценят усилия педагогов, которые пытаются понять, что значит иметь ребенка с особыми потребностями. Иногда родители считают, что школьные работники не понимают их неудовлетворенность системой образования. Педагоги, которые пытаются понять состояние родителей, в меньшей степени склонны присваивать право выносить вердикты, которые могут навредить отношениям между семьей и школой.

Таким образом, анализ роли родителей в инклюзивном образовании детей с ОВЗ дает нам возможность определить направления психолого-педагогического сопровождения как пути оптимизации процесса инклюзии, которые мы видим в: обеспечении родителей детей с особыми потребностями своевременным доступом к информации и консультации, поддержке со стороны профессионалов и других родителей; поддержке способностей родителей преодолевать свои страхи, другие психологические трудности, усиление компетентности, с целью полноценного участия родителей в учебном процессе; формировании положительного отношения и общей культуры родителей с целью предоставления детям достаточного опеки, поощрение самостоятельного выбора детьми занятий, реализации их творческих потенциалов и желаний; содействии объединению усилий родителей в лоббировании внедрения инклюзивной формы обучения, привлечении финансовых и других ресурсов для развития инклюзивных программ; создании мощной сети родительских организаций и объединений с целью консультативной и информационной работы в окружающей среде и обществе в целом, распространении образцов лучших инклюзивных практик средствами массовой информации, в том числе среди родителей здоровых детей.

Список использованной литературы:

1. Колупаева А.А. Педагогические основы интеграции школьников с особенностями психофизического развития в общеобразовательные учебные заведения: Монография / А.А Колупаева — К.: Педагогічна думка, 2007 – 458 с.
2. Зотова А.М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации /А.М. Зотова // Дефектология – 1997, – №6 – с.21 – 25

Салимова Альфия Ильбрусовна
кандидат технических наук, педагог дополнительного образования
Салимова Фариди Бакиевна
профессор Московской Академии детско-юношеского туризма и краеведения,
методист, МБУДО «Дом детского и юношеского туризма и краеведения «Простор»
Ново-Савиновского района г.Казани

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Предложена модель профессиональной компетентности педагога, включающая в себя знания, общепедагогические и специальные умения, навыки; профессионально важные качества личности, ценностные ориентации; разработаны модели развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации.

Annotation. The model of professional competence of the teacher, which includes knowledge of general pedagogical and special abilities, skills; professionally important personality traits, values; developed a model of development of professional competence of the teacher in the process of training.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога дополнительного образования, критерии компетентности, пути развития профессиональной компетентности, образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования.

Keywords: professional competence of the teacher of an additional education, the criteria of competence, the development of professional competence, the educational process in institutions of additional education.

На современном этапе перед системой дополнительного образования детей стоят задачи качественного обновления его содержания: повышения уровня дополнительных образовательных услуг за счет расширения спектра образовательных программ, удовлетворяющих потребности, интересы как каждого ребенка в отдельности, так и общества в целом и повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.

Профессиональная компетентность современного педагога определяется как совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, позволяющих ему справляться с заданной программой и особыми, возникающими в психолого - педагогическом процессе учреждения дополнительного образования, ситуациями, разрешая которые, он способствует уточнению, совершенствованию, практическому воплощению задач развития, его общих и специальных способностей. Современное общество предъявляет новые требования к компетентности педагога. Он должен быть компетентным в вопросах организации и содержания деятельности по следующим направлениям: воспитательно-образовательной; учебно-методической; социально-педагогической.

Воспитательно-образовательная деятельность предполагает следующие критерии компетентности: осуществление целостного педагогического процесса; создание развивающей среды; обеспечение охраны жизни и здоровья детей. Данные критерии подкрепляются следующими показателями компетентности педагога: знание целей, задач, содержания, принципов, форм, методов и средств обучения и воспитания дошкольников; умения результативно формировать знания, умения и навыки в соответствии с образовательной программой.

Учебно-методическая деятельность педагога дополнительного образования предполагает следующие критерии компетентности: планирование воспитательно-образовательной работы; проектирование педагогической деятельности на основе анализа достигнутых результатов. Данные критерии подкрепляются следующими показателями компетентности: знание образовательной программы и методики развития разных видов деятельности детей; умение проектировать, планировать и осуществлять целостный педагогический процесс; владение технологиями исследования, педагогического мониторинга, воспитания и обучения детей.

Кроме того, имея право выбора как основной, так и парциальных программ и пособий, педагог должен умело соединять их, обогащая и расширяя содержание каждого направления, избегая «мозаичности», формируя целостность восприятия ребенком. Иначе говоря, компетентный педагог должен уметь грамотно интегрировать содержание образования, обеспечивать взаимосвязь всех занятий, мероприятий, событий исходя из задач воспитания и развития ребенка.

Социально-педагогическая деятельность педагога предполагает следующие критерии компетентности: консультативная помощь родителям; создание условий для социализации детей; защита интересов и прав. Данные критерии подкрепляются следующими показателями: знание основных документов о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям; умение вести разъяснительную педагогическую работу с родителями, специалистами дополнительного образования.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога: работа в методических объединениях, творческих группах; исследовательская, экспериментальная деятельность; инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий; различные формы педагогической поддержки; активное участие в педагогических конкурсах, мастер - классах; обобщение собственного педагогического опыта.

Но не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Для этого необходимо создать те условия, в которых педагог самостоятельно осознает необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств. Анализ собственного педагогического опыта активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности.

Образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД) отличается от базового иным способом педагогического руководства: обучающемуся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы; организуется творческое сотрудничество детей и взрослых. Спецификой дополнительного образования детей так же является тот факт, что ребенок может выбрать педагога, у которого он будет заниматься.

В этих условиях предъявляются чрезвычайно высокие требования как к профессионально-предметному уровню, так и к психолого-педагогической подготовке работников данной сферы образования. Органичное сочетание профессиональных (специально-предметных, общеметодической, психолого-педагогической) и личностных качеств имеет особое значение в их деятельности. Педагог должен быть не только настоящим специалистом в области определенного вида творческой деятельности, но и обладать способностью к сопереживанию, умением выстраивать личностно-равноправные отношения с детьми. Педагог дополнительного образования реализует содержание предметной области в условиях: индивидуализации образовательного процесса, когда ребенок и его родители выступают главными «заказчиками»; неформального деятельностного общения с акцентом на передачу опыта старшему младшему; практико-ориентированной направленности деятельности с обязательным предъявлением результата. Современные требования к педагогу дополнительного образования, сформулированные в нормативно-правовых документах (квалификационная характеристика по должности «Педагог дополнительного образования», Государственные требования к минимуму содержания и подготовки выпускников по специальности «Педагогика дополнительного образования») определяют, что готовность специалиста-практика к организации образовательного процесса основана не только на специально профессиональной подготовке в определенном виде деятельности, но и глубоких психологопедагогических и социально-педагогических знаниях, широкой профессиональной и общей культуре.

На основе вышеперечисленных документов разработана модель педагога дополнительного образования, включающая в себя наличие высокого инновационного потенциала. Инновационный потенциал педагога дополнительного образования рассматривается как интегральная характеристика профессионально-личностных качеств, включающая творческую мотивацию, активность, способность к самореализации в условиях различных нововведений, профессиональную и методологическую компетентность.

С учетом анализа существующих исследований по вопросу профессиональной компетентности уточним рассматриваемое понятие применительно к специалистам педагогического профиля. В соответствии со сказанным, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Развитие профессиональной компетентности предполагает совершенствование умения формулировать актуальные проблемы своего профессионального роста, последовательное достижение поставленных профессионально-образовательных задач.

Сафина Раушания Рифатовна
учитель начальных классов МАОУ «Гимназия № 37» Авиастроительного района г.
Казани

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN SCHOOL CONDITIONS

Аннотация. В статье учителем-практиком анализируются возможные проблемы и трудности в выстраивании взаимоотношений между участниками инклюзивного образования.

Abstract. In this article the practicing teacher studies possible problems and difficulties in building the relationship between the partners of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эмоциональная нестабильность, нарушение произвольного поведения, принцип творческой самостоятельности.

Keywords: inclusive education, emotional instability, violation of arbitrary behavior, principle of creative activity.

В основе новой системы образования и воспитания должна быть заложена идея воспитания гражданина - образованной, инициативной, высококультурной успешной личности. В современной школе должны быть созданы такие условия, которые дают возможность почувствовать себя успешным для всех. Как же добиться этого в рамках инклюзивного образования? Хочется рассмотреть эту проблему «изнутри», с точки зрения педагогов.

Никому не секрет, что в школах учителя сталкиваются с такой проблемой как перенасыщенность классов. Только работающий в школе педагог знает, как трудно удержать внимание, высокий уровень работоспособности тогда, когда у тебя в классе детей больше 30. Это требует от учителя настолько высокой эмоциональной и физической выкладки. А теперь представим, что в число этих 30-35 детей входит ребенок с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Если проблема такого ребенка находится только в сфере здоровья, тогда действительно есть возможности для осуществления инклюзивного образования. Но, если к проблемам со здоровьем примыкают и проблемы эмоционального или психического плана? Если ребенок имеет отклонения не только в своем физическом развитии, но и не может владеть своими эмоциями? К сожалению, мои опасения вызваны не теоретическими размышлениями, а конкретными примерами из жизни. Хотелось бы рассказать о них. Один из учеников имел проблемы неврологического характера, причиной которых была родовая травма. Он отличался повышенной возбудимостью, неадекватными по своей силе и форме выражения реакциями на действия одноклассников. Иначе как агрессивными его поступки назвать затруднительно: в речи употреблял бранные слова, в ответ даже на необидное слово был готов начать драку, невзирая на то что это может быть девочка. Он выступал зачинщиком ссор и инициатором конфликтов. Что еще больше настраивало одноклассников и их родителей против него, так это неадекватная для его возраста (ученика 2 класса) сконцентрированность на теме физиологии человека, а

именно его половой сфере. Все вышесказанное привело к открытой вражде между детьми, не говоря уже о том, что все родители в один голос требовали «избавления от этой напасти». Следующий пример связан с детским садиком. Мальчик 5 лет имел нарушения здоровья, которые были связаны с нервной системой. По заключению врачей он мог учиться в обычном детском саду наряду со всеми детьми. Что же вышло на практике? Приведу вам цитату одной из мам, которая стала свидетельницей поведения этого мальчика. «Везде бывают мальчишки с хулиганистым характером. Сегодня сама стала свидетелем его «шалостей». Меня повергло в шок! Он не просто хулиган! Он опасен! Во-первых, он для своих лет очень большой, физически развит. Такой ударит, мало не покажется! Наши дети, по сравнению с ним мелкотня, которых он может лупить. Во-вторых, у него совсем нет тормозов. Он не понимает, когда ему говорят, что так делать нельзя. С ним не может справиться даже взрослый человек. Сегодня он все раскидал, довел до слез детей. Нянечка пыталась его отвлечь. Но он залетел в группу, просто так без причины ударил Гошу, из-за всех сил толкнул одну девочку. Мы пытались его удержать, так он мне все лицо чуть не расцарапал!!! У детей при одном виде его панический крик, плач. Мы вывели его в коридорчик, где шкафчики, он растоптал ногами поделки детей из пластилина, тут же попытался стянуть занавеску, расшвырял скамеечки! Мне - взрослому человеку стало страшно!»

Проанализировав реакцию детей и родителей, к сожалению, приходим к такому выводу. «Вымученные» ежедневными трудностями общения с эмоционально неустойчивыми детьми, имеющими ярко выраженные нарушения произвольности поведения, родители и дети меняют свое отношение к данной проблеме от понимающе-благородного к резко нетерпимому. В своей статье «Инклюзивное обучение детей» Боковой Сергей Владимирович описывает данную проблему. «Данная ситуация как нельзя лучше иллюстрирует сформулированный С.Л. Рубинштейном 90 лет назад принцип творческой самостоятельности, согласно которому в деятельности мы не только проявляемся, но и создаемся. Рубинштейн писал, что человек в своих деяниях, в актах творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них еще и создается. Не следует думать, что все деяния оказывают такое определяющее влияние на личность, но есть такие, которые ее строят, а иначе не было бы самой личности. Негативное, на уровне эмоций, отношение детей постепенно закрепляется и, весьма вероятно, останется таковым и в будущей взрослой жизни. Став родителями, они также будут заботиться о том, чтобы уже их собственные дети по возможности меньше общались с теми, кто имеет выраженные нарушения здоровья».

В заключении хотелось бы еще раз вспомнить определение инклюзивного образования. Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. А значит, процесс инклюзивного образования должен быть выстроен настолько обдуманно, чтобы учитывать интересы и конституционные права на получение образования всех участников и всех сторон.

Сидорова Нина Васильевна
учитель-логопед I квалификационной категории
МАДОУ «Детский сад №353 комбинированного вида» г. Казань

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ПОСЛОВИЦАМИ И ПОГОВОРКАМИ

Аннотация. В статье раскрыта технология коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, используя технику составления пословиц и поговорок по мнемодиаграммам.

Abstract. The article discloses a technology of correctional and developmental work with preschool children with the general underdevelopment of speaking, using the technique of preparation of proverbs and adages on mnemotables.

Ключевые слова: коррекция речи, мнемотаблица, пословица, инклюзивное образование
Key words: speaking correction, mnemotables, proverb, inclusive education

Развитие подхода к инклюзивному образованию в свете проблемы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в детском саду имеет важную роль, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среде сверстников. Введение новых образовательных стандартов и реализация «Закона об образовании» Российской Федерации о праве на общее образование требует новых методических подходов и создания современных приемов и методов реализации процесса интеграции детей с особыми образовательными потребностями здоровья.

Инклюзивное воспитание предполагает, что в обучении у детей необходимо формировать механизмы взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания, при этом толерантность выступает основой жизненной позиции общества. Развитие у детей терпимости к недостаткам сверстников, формирование навыков взаимопомощи и нахождения путей сотрудничества способствует воспитанию положительного отношения сверстников к детям с особыми образовательными потребностями, а также более полной реализации потенциала детей в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

В данной работе отражен опыт по коррекции речи с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) с применением техники мнемотаблиц, за основу взяты русско-народные поговорки и пословицы. Формирование начальной коммуникативной компетентности ребенка является основной целью работы педагога по развитию речи детей дошкольного возраста, что предполагает свободное владение языком на уровне устной речи, умение ориентироваться на особенности собеседника в процессе общения: подбирать адекватное его восприятию содержание и речевые формы к концу дошкольного возраста. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО): «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

Овладение родным языком происходит через речевую деятельность, восприятие речи и говорение, что делает важным создание условий для связной речевой деятельности детей, общения и выражения своих мыслей.

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об окружающем мире, эффективность запоминания текстов, сохранение и воспроизведение информации, развитие речи. Преобладание зрительно-образной памяти в дошкольном возрасте обуславливает актуальность мнемотехники. Мнемотехника для дошкольников помогает упростить процесс запоминания, развить ассоциативное мышление и воображение, повысить внимательность. Кроме того, приемы мнемотехники в результате грамотной работы педагога приводят к обогащению словарного запаса и формированию связной речи.

Мнемотехника и кинезиология (наука о развитии головного мозга через определенные движения рук) активно пользовалась еще Аристотелем и Гиппократом. К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация, при этом на каждое слово или словосочетание придумывается картинка и весь текст зарисовывается схематично. Любой рассказ, сказку, пословицу, стихотворение можно «записать», используя

картинки или символные знаки. Глядя на эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию.

Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает следующие задачи: развитие речи и пополнение словарного запаса, преобразование образов в символы, развитие памяти, внимания и образного мышления, развитие мелкой моторики, развитие творческих способностей, фантазии. Работа с такими таблицами строится по принципу «от простого к сложному»: рассматривание таблиц и разбор, изображенных на ней символов; преобразование символов в образы; пересказ при помощи символов. Алгоритм работы по мнемотаблицам: чтение взрослым текста; рассматривание мнемотаблицы; ответы на вопросы по содержанию; повторное чтение с установкой на пересказ; пересказ текста ребенком своими словами по мнемотаблице.

Пословицы и поговорки своей ритмикой, слогом, грамматикой, наиболее близки детскому восприятию окружающей среды. Понимание дошкольником, что у слова могут быть два и более значения, что приводит к запоминанию других значений слов, расширению словаря. Это делает пословицы и поговорки идеальным инструментом для словарной работы с дошкольниками.

Целью образовательной деятельности является коррекция речи дошкольника и достижение понимания пословиц и поговорок. При этом ставятся задачи: ознакомить детей с пословицами и поговорками, составлять мнемотаблицы на интерактивной доске; предложить детям закончить пословицы; предложить раскрасить сюжет пословиц; предложить объяснить содержание рисунка; опросить детей, что они запомнили из проведенного занятия.

Программное содержание заключается в том, чтобы продолжать знакомить детей с устным творчеством русского народа, воспитывать желание запоминать пословицы, учить понимать переносный смысл пословиц, развивать эстетическое восприятие при рассматривании иллюстраций к пословицам.

Этапы проведения образовательной деятельности: 1. Подготовительный: обучение детей работе с мнемотаблицами на интерактивной доске. 2. Выставка: раскалываются книжки с пословицами и поговорками, иллюстрации с пословицами для раскрашивания, цветные карандаши. 3. Проведение занятия. 4. Анализ понимания половиц и поговорок дошкольниками.

Анализ понимания дошкольниками пословиц подсказал направления работы над этим жанром. Дети должны научиться: различать в пословице прямой и иносказательный смысл; выражать скрытую мысль словами; осознавать и переносить усвоенный смысл на другой текст или жизненную ситуацию. Нужно сформировать речь ребенка и помочь ему почувствовать ритм речи, наполнить его речь красивыми и правильными словами, научить составлять словосочетания и предложения. Схемы и символные таблицы – это помощники, которые помогают воспринимать слуховую информацию, перерабатывать зрительную информацию и, не боясь ошибиться, воспроизводить её.

Таким образом, систематическая работа по развитию речи у детей с использованием мнемотаблиц дает свои результаты: расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире, появляется желание пересказывать – ребенок понимает, что это совсем не трудно, заучивание стихов превращается в игру, которая очень нравится детям, что является одним из эффективных способов развития речи дошкольников.

Необходимо помнить, что уровень речевого развития определяется словарным запасом ребенка и всего несколько шагов, сделанных в этом направлении, помогут в развитии речи дошкольника. Поэтому, чем раньше учить детей рассказывать или пересказывать, используя метод мнемотехники, тем лучше подготовка их к школе, так как речь является важным показателем умственных способностей ребенка и готовности его к школьному обучению.

Список использованной литературы:

1. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2005. – 96 с.
2. Кодолбенко, Е.А. Зашифрованные скороговорки. Серия: Конфетка. – М.: Сфера, 2011. – 32 с.
3. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в детском саду. – М.: Сфера, 2005. – 88 с.

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация. В статье обосновывается, что в системе инклюзивного образования, правильно организованная коррекционно-развивающая среда обеспечивает не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, адаптацию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и обеспечивает становление значимых для возраста личностных качеств.

Annotation. This is proved in article that in the terms of system of inclusive education, correctly organized correctional developing environment provides not only correction and compensation of the broken functions, adaptation and socialization of the child with limited opportunities of the health, but also provides formation of personal qualities, which are significant for age.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-развивающая среда, особые образовательные потребности (ООП).

Keywords: inclusive education, correctional developing environment, specific educational needs.

Каждый ребенок - особенный, это бесспорно. И все же есть дети, о которых говорят «особенный» не для того, чтобы подчеркнуть уникальность способностей, а для того, чтобы обозначить отличающие его особые потребности. Назрела острая необходимость в понимании их проблем, уважении и признании их прав на дошкольное образование, желание и готовность включить их в детское сообщество, а не спрятать за стенами специального учреждения или оставить дома, сидящим у окна и наблюдающим за сверстниками. Понятие инклюзивного образования введено в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Согласно закону под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Детство – это тот период в жизни человека, когда определяется его будущее, то самое время, когда каждый впервые пробует, что-то открывает для себя, экспериментирует и ничего не боится. Чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Это обусловлено не только процессами гуманизации, но и доказанной эффективностью и результативностью ранней коррекционно-педагогической помощи “особому” ребенку.

Необходимо понять, что инвалидность – это не проблема или недостаток, а лишь одна из многих характерных черт, присущих человеку. Дети-инвалиды, как и здоровые дети, являются совершенными в том состоянии, в котором они находятся. Как и все остальные дети, дети-инвалиды для роста и развития нуждаются в поддержке и одобрении. В детях-инвалидах нужно, прежде всего, видеть детей, а не инвалидность.

Проблемой воспитания и развития детей с ограниченными возможностями в условиях детского сада я заинтересовалась, когда в мою группу, где я работаю воспитателем, привели ребёнка с диагнозом ДЦП.

Здесь я столкнулась с главным принципом инклюзивного образования - «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка».

В связи с этим я поставила перед собой **цель**: создать условия, обеспечивающие ребёнку с особыми потребностями возможность развиваться наравне с типично развивающимися детьми.

Исходя из поставленной цели, я определила ход дальнейшей работы, разделяя её на 3 этапа: изучить особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы у детей с диагнозом ДЦП; использовать инновационные технологии педагогического воздействия на ребенка; ориентировать его на максимально возможное взаимодействие с окружающим миром и воспитывать в нем самостоятельность.

После изучения научно-методической литературы по данной проблеме, наблюдая за ребенком и тесно работая с психологом детского сада, я поняла, что с его диагнозом ДЦП, характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Интеллект его соответствовал возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера оставалась несформированной. У ребёнка отмечались следующие особенности поведения: в своих действиях ребёнок руководствовался в первую очередь эмоцией удовольствия, он был не способен продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих. Были признаки незрелости эмоционально-волевой сферы. Они проявлялись в повышенном интересе к игровой деятельности, высокой внушаемости, неспособности к волевому усилию над собой. Такое поведение часто сопровождалась эмоциональной неустойчивостью, двигательной расторможенностью, быстрой утомляемостью. Даже при условии высокого интереса к заданию, ребенок быстро уставал, был плаксивым, раздражительным, отказывался от работы.

В последнее время появляется много новых программ по воспитанию дошкольников. Хочу отметить программу «Сообщество», которую я реализую с 2004 года. А с принятием нового государственного образовательного стандарта стала реализовывать программу «Открытия». Я сделала вывод, что эта программа обладает рядом преимуществ перед другими программами в деле воспитания и развития детей с особыми потребностями. В программе «Открытия» всё воспитание и развитие строится на учёте особенностей, интересов и потребностей каждого ребёнка. Каждый ребёнок имеет возможности для развития сильных сторон своей личности.

Интегрируя детей с особенностями в развитии, мы даём возможность каждому ребёнку полностью реализовать свой потенциал. Именно данная программа развивает у педагогов навыки педагогического наблюдения и оценки состояния и развития ребёнка, учит педагогов составлять индивидуальные планы работы, ставить индивидуальные цели и задачи развития, работать в команде единомышленников, куда обязательно входят и родители. Уважать индивидуальные различия, - а это и есть те необходимые навыки, которые необходимы в работе с детьми с особенностями в развитии. Именно в данной программе практика включения детей с особенностями в развитии будет успешна. У Ярослава любая деятельность, требующая собранности, организованности и целенаправленности, вызывает затруднения. Например, если предложенный вид деятельности потерял для него свою привлекательность, ему очень сложно сделать над собой усилие и закончить начатую работу. Быстро сменить вид деятельности нам помогают центры активности, в которых Ярослав может найти деятельность по душе.

Социализация, приобщение ребенка к жизни в детском саду также ведется через режимные моменты. К сожалению, в семье Ярослава изначально отводится позиция так называемого "немогущего сосуда". Действия родителей сводятся лишь к тому, чтобы уберечь свое чадо от "губительных" воздействий внешней среды. При таком подходе дети, как правило, с большим трудом приспосабливаются к самостоятельной взрослой жизни. В кругу семьи он привык к тому, что постоянная, каждодневная помощь становится неотъемлемой частью их бытия. Вот почему очень важно, чтобы у Ярика всегда были прямые обязанности, за которые отвечает только он сам. К примеру: Ярослав очень любит, когда его назначают дежурным по столовой, и когда я назначаю его дежурным, то говорю, что помогать ему будет Ангелина. Так он считается ответственным за дежурство, но получает помощь другого ребёнка. Во время уборки он вытирает пыль на полочках, перебирает игрушки, с удовольствием поливает цветы на подоконнике. Мы постоянно хвалим его даже за малейшее проявление активности и ни в коем случае не показываем своего недовольства - даже если следы "бурной деятельности" маленького хозяина придется устранять несколько часов. Это тот самый случай, когда терпение и определенная самоотверженность взрослых идут на пользу ребенку. Самостоятельное одевание способствует укреплению мышц рук, развитию координации движений и ориентировки в пространстве, даже позволяет обогатить активный словарный запас. Вначале Ярослав не мог самостоятельно одеться на прогулку, одевания и раздевания было в большой мере нашей совместной деятельностью. Я побуждала его к тому, чтобы он учился сам надевать и снимать одежду. Я не стремилась делать за ребенка то, что он может делать самостоятельно, по соображениям того, что так будет быстрее. Но когда он делал что-нибудь правильно, хотя и не так аккуратно или быстро, от души поздравляю его.

Поскольку Ярослав имеет много специфических потребностей, важно, чтобы для их удовлетворения работала группа специалистов различных профилей в тесном сотрудничестве друг с другом. Думаю, что один человек не в состоянии заниматься вопросами когнитивного, моторного, социального, коммуникативного развития ребёнка. Сделать это может лишь команда соответствующих специалистов, которые активно сотрудничают и обмениваются знаниями друг с другом. Безусловно, родители являются обязательными членами команды, поскольку они играют чрезвычайно важную роль в жизни ребенка. Состав команды зависит от потребности ребёнка. Это – воспитатели группы, младший воспитатель, медсестра, врач, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, учитель татарского языка, старший воспитатель, психолог, заведующая. Каждый член педагогической команды выполняет свои функции и обязанности по всестороннему развитию Ярослава.

Семьи, в которых воспитываются дети с особыми образовательными потребностями, живут под грузом многочисленных проблем. Это осложняет внутрисемейную атмосферу, а порой накаляет ее до предела. Не каждый родитель оказывается способен принять недуг ребенка и адекватно реагировать на его проблемы, которые постоянно возникают в процессе жизни. Родители, испытывающие трудности во взаимодействии с проблемными детьми, нуждаются в оказании им специальной психолого-педагогической помощи. Именно эти факты и объясняют острейшую необходимость организации и проведения специальных мероприятий с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии, особенно с детским церебральным параличом. Родители детей-инвалидов особенно обеспокоены тем, что ожидает их детей в дальнейшем.

У них появляется естественное желание научить своего ребёнка жить среди сверстников, уметь общаться с другими детьми. Поэтому они стремятся отдать ребёнка в детский сад. Моя задача: - убедить родителей в том, что их малыш адаптируется к новым условиям, поддержать родителей в их стремлении, заставить поверить в свои силы и возможности.

Список использованной литературы:

1. ОТКРЫТИЯ. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования/ Под ред. Е. Г. Юдиной. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. — 160 с.
2. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного в детском саду/ М.М. Прочухаева, Е.В.Самсонова //Вып.4- М., 2010- 189с.

Софонова Елена Геннадьевна
воспитатель высшей категории МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад
№111» города Казань Республики Татарстан
Гильманова Алсу Данияровна
воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №111»

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

CREATION OF CONDITIONS FOR EDUCATION AND DEVELOPMENT THE HEARING-IMPAIRED PRESCHOOL CHILD IN THE CONDITIONS OF INKLYUZIYA

Аннотация. Одной из центральных задач при работе со слабослышащими детьми является включение ребенка в группу нормативно развивающихся детей, развитие у него коммуникативных навыков, мышления, навыка межличностных взаимодействий, так как дальнейшее успешное обучение ребенка зависит не только от багажа знаний, но и от умения общаться, слушать и понимать речь.

Abstract. One of the central tasks when working with hearing-impaired children is the inclusion of the child in the group normative developing children, the development of his communication skills, thinking skills of interpersonal interactions, as further successful education of the child depends not only on knowledge of baggage, but also on the ability to communicate, to listen and understand speech.

Ключевые слова: инклюзия, слабослышащий ребенок, коммуникативные навыки, адаптация.

Keywords: inclusion, deaf child, communication skills, adaptation.

Когда в обычную группу детского сада приходит слабослышащий ребенок, перед воспитателями встает непростая задача: нужно так построить образовательный процесс, чтобы максимально извлечь пользу для этого ребенка, но при этом, не ущемляя прав других детей. Чтобы решить эту задачу, необходимо создать определенные условия для индивидуального развития такого ребенка.

«Закон об образовании в РФ» гласит, что родители имеют право выбирать формы получения образования, формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность. Они имеют право рассчитывать на «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально – педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого – медико – педагогической коррекции». Создание таких условий – задача педагогов.

Основу теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха составляют общедидактические принципы: принципы сознательности, активности, систематичности, последовательности, наглядности, доступности, научности, прочности, индивидуального и дифференцированного подхода. Одна из основных целей работы со слабослышащими детьми – помочь ребенку адаптироваться в социуме, развить у него коммуникативные навыки, мышление, навыки межличностных взаимодействий, так как дальнейшее успешное обучение ребенка зависит не только от багажа знаний, но и от умения общаться, слушать и понимать речь.

Именно поэтому коррекционно - педагогический процесс должен охватить все формы деятельности ребенка, учитывать его индивидуальность, его общее психоречевое и психомоторное развитие, его интересы и предпочтения. ФГОС предусматривает организацию и оснащение центров активности. Это позволяет специалистам, педагогам построить воспитательно – образовательную работу с детьми, учитывая их потребности, индивидуальные особенности.

В данной статье мы не будем писать обо всем материале, который есть (или должен быть) в центрах развития для работы со всеми детьми. Отметим лишь специфический, дополняющий материал, который, несомненно, будет интересен всем детям группы и просто необходим для коррекционной работы с ребенком – инвалидом по слуху. Для удобства сразу распределим материал по центрам активности. На утреннем сборе необходимо использовать больше демонстрационного материала: картинки, схемы, пиктограммы, мнемотаблицы. С их помощью проводим и речевую работу: разучиваем потешки, загадки, стихи, приветствия. Часто используем пантомиму, пальчиковые игры, логоритмические упражнения, «театр жестов». Большое значение здесь приобретают другие виды коммуникации – поддерживающая, опорная (картинки, символы, мимика, жесты). Воспитателю ни в коем случае нельзя запрещать использовать жесты, ведь по мере того, как речь ребенка станет более развитой – жестов будет меньше. Для развития слухового внимания нужно использовать не только речевые упражнения, но и неречевые звуки (хлопки, стук, шелчки, звуковые игрушки, музыкальные инструменты). Очень хороший результат показывают кинезиологические упражнения (например, Су – Джок терапия). Использование инновационных методов развития речи (синквейн, игры с песком, сказкотерапия, мнемотаблицы, точечный массаж и др.) является очень эффективным средством для развития речи всех детей и слабослышащих, в частности.

Вернемся к оснащению центров активности, перечислим некоторые приемы работы с детьми с нарушением слуха.

Центр ИЗО: используем схемы – алгоритмы последовательности рисования, лепки, аппликации, складывания и конструирования из бумаги; игрушки и предметы для игры «Ощупай и слепи», «Ощупай и нарисуй». Хороший результат дают карточки – слова к упражнению «Нарисуй картинку по опорным словам». Эффективно использовать приемы «Работаем рядом», «Работаем вместе», «А я умею так».

Центр литературы: магнитные доски с буквами, звучащие книги, картинки для рассматривания по методике «Образ и мысль», дидактические игры «Цепочка слов», «Продолжи сказку», «Расскажем по очереди», «Книжка рассыпалась».

Центр строительства оснащаем большим количеством схем построек (зданий, мостов, транспорта, животных).

В центре ролевой игры располагаем атрибуты для игр - драматизаций, пальчиковый, кукольный театр, перчаточный театр.

Центр настольных игр дополняем звуковыми музыкальными игрушками, инструментами, шумовыми игрушками – самоделками. Здесь может быть и настольный кукольный театр, и теневой театр. Сюда же вносим магнитную доску с цифрами, «Игру Никитина», «блоки Дьенеша», «Палочки Кюизинера», «Чудесный мешочек», игра «Прищепки», «Волшебные рамки и вкладыши Монтессори», «Шумящие коробочки».

Еще один немаловажный прием! Индивидуальные занятия со слабослышащими детьми можно и нужно проводить в разных условиях.

1. Слуховая тренировка (упражнения) проводится в тишине, когда вопросы и задания даются ребенку, находящемуся напротив педагога, то есть «лицом к лицу».

2. В специально осложненных условиях (в группе, где играют дети) при наличии шумов; в разных позициях говорящего (в профиль, за спиной, в процессе хождения по группе).

3. В комфортных условиях (в тишине), но при наличии нескольких поочередно говорящих людей (ребенок должен отвечать или выполнять задание одного из взрослых).

Коррекционная работа в детском саду со слабослышащими детьми ведется совместно всеми педагогами и специалистами. В первую очередь, это учитель – логопед (звукопроизношение, речевое дыхание, звуковая культура речи, артикуляционная гимнастика, начальная грамотность, схемы слов, звуки, буквы, слоги и т.д.)

Большая работа ведется музыкальным руководителем (пропевание высоких и низких звуков, подбор песенок – распевок, ритмический рисунок, музыкальные инструменты, движения).

Инструктор по физической культуре подбирает индивидуальные физические упражнения, движения, подвижные игры, учитывая физические возможности ребенка.

Воспитатель по обучению детей татарскому языку работает над произношением, разучивает слова, песенки, считалки, предоставляет наглядный материал и дидактические игры для работы с ребенком.

Педагог- психолог наблюдает за психическим развитием и корректирует психо - эмоциональное состояние ребенка; развивает внимание, слуховое и зрительное восприятие, мышление, память.

Здесь представлена лишь малая доля возможных игр, пособий. Насыщение центров активности зависит от педагога, от его фантазии, желания, умения работать с детьми с нарушением слуха. И цель оправдывает средства!

Список использованной литературы:

1. Головчиц, Л.А. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексным) нарушением развития. - М.: Гном и Д, 2006. - 127 с.
2. Лопатина, Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – Спб., 2014. – 387 с.
3. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. - М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.
4. Головчиц, Л.А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей. - М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003.- 111 с.

Султанова Алина Рустемовна
учитель начальных классов I квалификационной категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №89 с углубленным
изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г.Казани, Россия

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATION OF CHILDREN IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, обосновывается, что в системе инклюзивного образования целесообразно применять, такие технологии, как «обучение в сотрудничестве», обучение в команде, «учимся вместе».

Abstract. The article describes the nature and content of inclusive education. It is proved that the system of inclusive education is advisable to use interactive technology such as "cooperative learning", "Learning Together".

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения.

Keywords: inclusive education, educational technology.

Сегодня модно говорить о толерантности. И одной из популярных тем является инклюзивное образование, довольно новое для России и достаточно распространённое в Европе. Профессор Манчестерского университета Питер Миттлер дал такое определение: «Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба».

Слепой от рождения экс-министр Великобритании Дэвид Бланкетт сказал: «Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом».

Таким образом, инклюзивное образование (иногда называют «включенное» образование) – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

По принципам инклюзивного образования компетентному учителю необходимо принимать учеников с ограниченными возможностями здоровья как любых других детей в классе; вовлекать всех учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач; включать их в одинаковые виды деятельности, при этом ставить разные задачи; использовать и другие стратегии коллективного участия – игры, совместные исследовательские проекты, лабораторные и т. д. Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием. Цель такой школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества. К детям с ограниченными возможностями здоровья относят основные группы.

Дети – инвалиды. В законе «О социальной защите инвалидов» сказано, что инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению. Нервно-психические заболевания; Заболевания внутренних органов; Онкологические заболевания; Заболевания эндокринной системы (сахарный диабет).

Дети с диагнозом умственной отсталости. МКБ-10 (Легкая, умеренная, тяжелая, глубокая степени). Умственная отсталость является не психическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы.

Дети с нарушением слуха, зрения, недоразвитостью речи. Глухие или слабослышащие. Слепые или слабовидящие.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

Дети с аутизмом. Детский ранний аутизм (РДА) - общее расстройство развития с максимальным дефицитом сферы общения и эмоций.

Дети с комбинированными нарушениями в развитии. Это врожденные формы патологии генетического происхождения. Например, умственную отсталость с сенсорными нарушениями (слепоглухота, сочетание сенсорных и общедвигательных расстройств: нарушение зрения и детский церебральный паралич, глухота и детский церебральный паралич, сочетание сенсорных и интеллектуальных расстройств и др.) Болезнь Дауна – сложный дефект хромосомного происхождения

Имея опыт работать с детьми с комбинированным (смешанным) нарушением в развитии зрения и интеллекта (учитель в коррекционной школе), заметила, что у детей имеет место компенсаторная функция организма. Из-за того, что ведущим анализатором является слух, память и речь развиваются на очень высоком уровне. В моей практике встречалась слепая девочка с идиотией, которая знала наизусть литературные тексты, повторяла слово в слово с интонацией артиста рассказы с дисков, хорошо проговаривала слова песни. Но, к сожалению, это чисто механическое повторение, в котором нет понимания смысла, логической связи с ситуацией и другими высказываниями. Также юноша 14 лет, которого я обучала в 3 классе, на уроке многократно повторял просьбы бытового характера («сосиску дай», «вода... вода... вода... дай»). Письмо механическое, не воспринимая брайлевское шеститочие. Дети с комбинированным нарушением в развитии требуют от учителя огромное количество индивидуального времени и внимания. Предполагаю, что детям данной категории обучаться в общеобразовательных учреждениях с наполняемостью в классах 30 детей, не рационально.

Несколько другой случай, мальчик-второклассник с ДЦП, но с сохранным интеллектом. Устные предметы усваивал на высшем уровне, так как развитие памяти, логического мышления, внимания в норме. Но письменные работы давались ему значительно сложнее.

Слепой политик с огромным интеллектом Дэвид Бланкетт считает, что «особым» детям легче адаптироваться в реальном современном мире, если воспитывать и обучать наравне со здоровыми сверстниками. Чем раньше ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает помощь, тем больше шансов, что он будет ходить в обычный детский сад, обучаться в обычной школе. В идеале коррекционная помощь должна начинаться практически сразу после рождения, как только могут быть выявлены соответствующие проблемы.

Дети-инвалиды—часть человеческого потенциала мира и России. Четверть нобелевских лауреатов — люди с ограниченными возможностями здоровья. Инвалидами были слепой греческий поэт Гомер и глухой немецкий композитор, и пианист Бетховен. Эрик Вайхенмайер - первый в мире скалолаз, который достиг вершины Эвереста, будучи незрячим. Люди с ограниченными возможностями могут все или почти все. Им просто нужно помочь, и желательно вовремя...

Возникло множество трудности внедрения инклюзивного образования в нашей стране. Например, готовность здания школы принять детей с различными нарушениями в развитии, готовность образовательной среды школы соответствовать разным образовательным возможностям обучающихся, готовность педагогического коллектива обучать детей с различными нарушениями. Учителю необходимо создать в классном коллективе благоприятные условия обучения для всех участников образовательного процесса. Во время урока больше применять такие технологии обучения, как Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), Обучение в команде (team training), учимся вместе (Learning Together). Используя подобные технологии обучения, учитель увидит, как его ученики совместно «расследуют» новую тему урока, в результате которого учащиеся работают вместе коллективно, конструируя новые знания, в процессе общения друг с другом. Обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях позволяет здоровым детям развивать толерантность и ответственность.

Список использованной литературы:

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 32 с.
2. Вопросы инклюзивного образования. Часть 3. Обучение детей с нарушениями речи и интеллекта. Практическое пособие./Под редакцией Е.В. Коневой. – Ярославль, 2013. – 73 с.
3. Детцель А. Десять всемирно известных людей с ограниченными возможностями // Комсомольская правда. – 03.12.2013. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://dislife.ru/articles/view/27549>

4. Мижериков, В.А., Юзефовичус, Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.

5. Прочухаева М.М., Самсонова Е. В. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.

Томашевич Евгения Викторовна
учитель-логопед
Хамидуллина Алсу Зуфаровна,
старший воспитатель МАДОУ «ЦРР-детский сад №16»
Ново-Савиновского района г. Казани

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

THE SPECIFICITY OF CORRECTIONAL SUPPORT OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN INCLUSIVE GROUP

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы в инклюзивной группе, где включены дети с задержкой психического развития. Обосновывается специфика коррекционного сопровождения детей.

Abstract. The article reveals the experience of working in an inclusive group where children with mental retardation. Specific character of correctional support of children.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированная основная образовательная программа, логопедические занятия.

Keywords: inclusive education, adapted basic educational program, speech therapy classes.

Инклюзивное образование направлено, в первую очередь, на оказание квалифицированной помощи в освоении программы детям с особенностями в развитии, на их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, их социальную адаптацию. Наш детский сад имеет большой опыт работы с детьми ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день имеются инклюзивные группы, где в группы общеразвивающей направленности включены дети с задержкой психического развития (далее ЗПР). Образовательный процесс в этих группах ведётся по адаптированной основной образовательной программе (далее АООП) МАДОУ. Целью АООП является создание единого коррекционно-развивающего пространства МАДОУ, направленного на эффективную комплексную реабилитацию детей, социальную адаптацию и интеграцию в обществе. Дети с ЗПР - особая категория детей, которая требует индивидуального подхода в обучении. Для них характерно:

- Нарушение умственной работоспособности, что проявляется в трудностях длительного сосредотачивания на заданиях, излишней импульсивности и суетливости у одних и тормозимости, медлительности у других.
- Развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно, с отставанием от нормы.
- Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребёнку успешно справиться с задачами и требованиями, которые ему предъявляют.
- Неспособность к устойчивой целенаправленной деятельности.
- Преобладание игровых интересов и игровой мотивации.
- Неустойчивость и выраженные трудности при переключении и распределении внимания.
- Неспособность к умственному усилию и напряжению при выполнении серьёзных заданий.
- Недоразвитие произвольных видов деятельности.

Отмечаются характерные для этих детей слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность. В игровой деятельности у многих

детей с ЗПР характерно неумение развернуть совместную игру в соответствии с замыслом. Для детей с ЗПР характерным является синдром гиперактивности, импульсивности, а также повышения уровня тревоги и агрессии [3].

Для достижения наилучшего результата в коррекционной работе важно взаимодействие всех специалистов, воспитателей МАДОУ и родителей, которые включаются в коррекционно-образовательный процесс. Поэтому совместно с педагогом-психологом в начале учебного года мы проводим диагностику данных детей, ставим задачи на год, курируем работу всех специалистов с данными детьми. Деятельность педагогов прослеживается в индивидуальном образовательном маршруте. В середине года проводится промежуточный мониторинг. По его результатам либо корректируем процесс обучения, либо продолжаем его в неизменном виде в случае положительной динамики. В конце года составляем аналитическую справку по результатам диагностики, в которой указываем, каких результатов нам удалось добиться. Таким образом, вся совместная деятельность педагогов превращается в индивидуальную образовательную программу ребенка.

В реализации процесса развития ребенка с ЗПР большая роль принадлежит учителю-логопеду. Основными направлениями работы учителя-логопеда являются: стимулирование речевой активности детей; развитие фонетико-фонематических процессов; развитие лексико-грамматического строя речи, формирование навыков понимания и построения развернутых речевых высказываний; развитие диалогической и монологической речи (осуществляется с помощью специальных игровых приемов, упражнений, театрализованных и дидактических игр, специально спланированных бесед и совместных обсуждений); формирование навыков языкового анализа и синтеза; развитие тонкой и мелкой моторики и подготовка руки к письму; обучение грамоте. Необходимо обратить внимание детей на смысловозначительную функцию словообразования и словоизменения, сравнивать смысловую и морфологическую сторону родственных слов, упражнять детей в моделировании слов с заданным смысловым признаком построения предложений из заданного набора слов, по заданной схеме, по предметно-практической демонстрации и др. [1].

Ребенок два раза в неделю посещает индивидуальные логопедические занятия. Помимо этого два раза в неделю логопед является ассистентом в группе по обучению грамоте и развитию речи, где помогает ему в усвоении материала. При подготовке к занятиям, совместно с воспитателем предварительно обсуждаются какие методы и приемы будут наиболее эффективными в работе с данным ребенком, как лучше преподнести новый материал. Все пройденные в группе темы закрепляются логопедом в процессе индивидуальной работы.

Наиболее эффективные методы в коррекционной работе с детьми с ЗПР являются нетрадиционные методы и приемы, (в первую очередь, игровые): дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж с мячиком Су-джок, прищепками, массажными щеточками; дидактические игры; кукольный и пальчиковый театры; логоритмические упражнения; песочная терапия; сказкотерапия, куклотерапия; рефлексия настроения и эмоционального состояния; узелки на память; восприятие материала на определенном этапе с закрытыми глазами; релаксация; использование фрагментов презентации; компьютерные игры

Учитель-логопед своей работе так же использует конструктор картинок, с помощью которого создаёт авторские мультфильмы, презентации по каждой лексической теме, по обучению чтению и правописанию. Это такие разработки, как: «Маша идет в школу», «Невероятные приключения улитки в Стране знаний», тренажеры по автоматизации и дифференциации звуков, «Наш веселый язычок»- занимательная артикуляционная гимнастика, «Превращения пальчиков» - пальчиковая гимнастика. Стоит отметить, что по результатам диагностики благодаря совместной работе всего педагогического коллектива у детей с ЗПР, которых мы курируем, отмечается положительная динамика. Речь становится чище и понятнее для окружающих, обогащается словарный запас. Дети с удовольствием посещают детский сад, у них появляется много друзей и легче проходит их социализация в обществе.

Список использованной литературы:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР – М., 2002
2. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.

3. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. Пособие для психологов и педагогов: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Москва: 2003

4. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

Турусова Валерия Викторовна
учитель-дефектолог МБДОУ «№ 12 комбинированного вида»
Ново-Савиновского района г. Казани

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

METHODS AND TECHNOLOGIES OF THE SPEECH LANGUAGE-PATHOLOGIST WORK IN THE SYSTEM OF THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается специфика работы учителя-дефектолога в системе инклюзивного образования в условиях Лекотеки. Описаны традиционные и нетрадиционные методы и технологии, применяемые учителем-дефектологом на занятиях с детьми с ОВЗ.

Abstract. The article reveals the features of the speech language pathologist in the inclusive educational system in Lekoteka. The article describes the traditional and non-traditional methods and technologies, which are used by the speech language pathologist on the lessons with disabled children.

Ключевые слова: Лекотека, традиционные и нетрадиционные методы и технологии, инклюзивное образование, Су-Джок терапия, метод базальной стимуляции, сенсорная интеграция.

Keywords: Lekoteka, traditional and non-traditional methods and technologies, inclusive education, sujok therapy, basal stimulation, sensory integration therapy.

Специфика работы учителя-дефектолога в условиях Лекотеки определяется, прежде всего, сложной структурой нарушений у детей, большим разнообразием диагнозов. Дети, посещающие группу «Лекотека» имеют разные по сочетанию и тяжести нарушения и проблемы в развитии. Дефектологическое сопровождение обеспечивается включением специалиста во все сферы воспитательно-образовательного процесса. Содержание работы дефектолога представляет собой целостный комплекс мер, которые направлены на оказание помощи ребенку в форме занятий, а также наблюдения за ходом развития ребенка, так и родителям, воспитателям в форме консультаций и совместных мероприятий. Направления работы учителя-дефектолога: диагностическое; коррекционно-развивающее; консультативно-просветительское (работа с педагогами, работа с родителями); методическое;

Основные формы работы учителя-дефектолога в условиях Лекотеки: проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий; проведение подгрупповых занятий. Исходя из особенностей ребенка учитель-дефектолог выделяет приоритетное направление работы с ним (одно или несколько), которое является основой для построения коррекционной программы.

Индивидуальная работа учителя-дефектолога направлена на коррекцию индивидуальных недостатков психофизического развития ребенка, создающие определенные трудности в овладении программой. План коррекционной работы составляется дефектологом на основе анализа обследования ребенка с ОВЗ и корректируется в течении учебного года. В индивидуальном плане отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе комплексного психолого-педагогического обследования нарушения познавательной деятельности, речи, пробелы в знаниях, умениях, навыках ребенка с ОВЗ. Это позволяет повысить эффективность занятий и осуществлять лично – ориентированный подход в обучении и воспитании. На индивидуальных занятиях важно применять разнообразные игровые методы и техники, ориентируясь на предпочтения ребёнка и параллельно развивая у него познавательные навыки и знания об окружающем мире.

На занятиях с ребенком обязательно присутствует сопровождающий его взрослый (как правило, мама). Присутствие мамы на всех индивидуальных занятиях играет важную роль в

развитии ребенка, она учится правильно общаться, грамотно заниматься и больше понимать своего ребенка. Опыт, полученный на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях, может применяться и в домашних условиях. Таким образом, достигается максимально положительный результат развития ребенка в целом.

Фронтальные занятия (подгрупповые) по ведущему нарушению развития проводятся по мере создания подгрупп одного возраста с одинаковым ведущим нарушением. Индивидуальные занятия проводятся 1-2 раза в неделю в зависимости от тяжести структуры дефекта. Продолжительность занятия составляет 15 – 25 минут в зависимости от возрастных и личностных особенностей ребенка. Подгрупповые занятия проводятся ежедневно и продолжительность составляет 20 – 25 минут в зависимости от возрастных и личностных особенностей детей, занимающихся в одной подгруппе. Формы работы определяются задачами занятия, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных.

К **традиционным приемам** относятся следующие виды работ на занятии:

- занятие включает в себя как познавательный материал, так и различные релаксационные упражнения, которые способствуют развитию у детей коммуникативных умений, обогащают эмоциональный опыт, формируют личностное развитие и корригируют нарушения опорно-двигательного аппарата;

- включение в структуру занятий заданий, способствующих развитию поисковых действий;

- изложение материала на занятии строится вариативно по своей структуре. В одних случаях предъявляется готовая информация в форме практического объяснения, сопровождающегося показом, демонстрацией определенных действий с простой речевой инструкцией. В других случаях используется частичная инструкция, регламентирующая частичное выполнение действия, задания с последующими осложнениями. Используются варианты сопряженных и полусопряженных действий с педагогом.

- занятия носят наглядный характер и проводятся в игровой (доступной) ребенку форме.

Инновационным подходом мы называем нетрадиционные методы и приемы в работе учителя-дефектолога. На занятиях кроме традиционных методов и приемов работы, используются и нетрадиционные: базальной стимуляции, метод сенсорной интеграции и Су - Джок терапия.

Метод базальной стимуляции. Осознание собственного тела и, как следствие, собственного «Я» является базовой образовательной потребностью для ребёнка с ТМНР. Основное значение для удовлетворения этой потребности имеет: восприятие и осознание границ собственного тела; восприятие положения тела в пространстве и сохранение равновесия; восприятие и различение отдельных частей тела и их функций.

Развитие восприятия и осознания собственного тела способствует развитию моторики и рассматривается как необходимое условие формирования познавательных, бытовых и трудовых, коммуникативных и социальных умений ребенка. Чем обширнее ребёнок приобретает опыт в данной области, тем интенсивнее происходит развитие его отношений к себе, другим людям, предметному и социальному миру. В качестве основного метода развития восприятия и осознания собственного тела рассматривается, прежде всего, базальная стимуляция или раздражение. Базальная стимуляция — метод комплексного педагогического воздействия интенсивными, пробивающими ограничения, раздражителями с целью оказания ребёнку помощи в осознании собственного тела и понимании жизненно важных ситуаций, связанных с удовлетворением личных потребностей А. Фрелих. Этот метод используется в педагогической работе с детьми, которые полностью ориентированы на помощь других людей в основных областях жизнедеятельности из-за существенного ограничения функционирования всех частей тела. Базальная стимуляция помогает привести в действие имеющиеся органы восприятия и обработки информации, наполнить окружающий мир доступным содержанием, дать возможность ребёнку пассивно пережить различный опыт. Базальная стимуляция — метод обучения на самом элементарном уровне в ситуациях, когда у детей с ТМНР никаким другим способом нельзя сформировать опыт обращения с воспринимаемыми из окружающего мира раздражителями.

Базальный от греч. basis — основа, база означает, что используемые раздражители очень просты и сокращены до минимума: тактильные прикосновения, обхватывания, вестибулярные покачивания и поворачивания отдельных частей тела, движений тела вверх и вниз, ускорения и замедления некоторых движений, вибраторные колебания, надавливание. Дети с ТМНР не всегда могут самостоятельно получить из внешнего мира этот полезный многообразный опыт, поэтому для того, чтобы ослабленные органы чувств могли прореагировать на раздражение, требуется более сильная, чаще повторяющаяся стимуляция, производимая в отсутствие других воздействий. Стимуляция от лат. *stimulare* — побуждать происходит при помощи пассивных раздражителей, количество, тип и длительность которых определяются педагогом с учётом исходного состояния и личных предпочтений ребёнка.

Базальная стимуляция даёт возможность детям с ТМНР осознать своё тело в жизненно важных элементарных ситуациях, базируется на удовлетворении личных потребностей в деятельности по уходу за ребёнком. Этот метод взаимодействий позволяет установить очень близкие и доверительные взаимоотношения с ребёнком, избежать функциональности в общении с детьми с ТМНР, связанной с осуществлением мероприятий по обслуживанию [1]. **Метод сенсорной интеграции.** Очевидно, что дети с дисфункцией сенсорной интеграции не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Их профилактика и преодоление сопряжены с проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМНР активно используется метод сенсорной интеграции. Он был разработан американским трудотерапевтом Джин Айрес Jean Ayres, 1923-1988 и направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Он также нашёл своё применение в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, гиперактивность. Метод сенсорной интеграции предполагает стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Он реализуется в двух глобальных направлениях. 1. Создание специальных средовых условий, облегчающих восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними адаптация среды с учётом потребностей ребёнка с дисфункцией сенсорной интеграции. 2. Развитие способов полисенсорного восприятия предполагают, во-первых, совершенствование отдельных перцептивных умений зрительных, слуховых, тактильных и др. во-вторых, обучение комплексному использованию этих умений синтез информации, поступающих от различных органов чувств.

Метод сенсорной интеграции удовлетворяет потребность ребёнка в осознании себя, а также окружающего предметного мира, обеспечивает развитие моторных, познавательных сенсорных и досуговых умений ребёнка с ТМНР. Коррекционно-развивающую работу в данном направлении можно проиллюстрировать следующим комплексом специальных игр и упражнений. Важно, чтобы при выполнении упражнений было как можно меньше принуждения. Ребёнок не должен испытывать даже кратковременного стресса, поэтому лучше начинать с таких воздействий, которые он хорошо переносит, постепенно переходя к менее приятным для него. В выполнении данных упражнений ребёнку отводится активная роль, в отличие от метода базальной стимуляции.

Су-Джок терапия. Одним из эффективных методов, обеспечивающих развитие мелкой моторики, является Су-джок терапия (в переводе с китайского : «су» — кисть, «джок» — стопа), создателем которого является южно-корейский профессор Пак Чже Ву. В его исследованиях обосновывается взаимовлияние отдельных участков нашего тела по принципу подобия (сходства руки с телом человека). Поэтому, определив нужные точки в системах соответствия можно развивать и речевую сферу ребенка. Главное же в том, что неправильное применение этого метода не способно нанести человеку никакого вреда, оно просто не даёт желаемого результата. Актуальность использования массажера Су-Джок в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, состоит в следующем: массажер Су-Джок повышает интерес к занятию, оказывает благоприятное влияние на мелкую моторику пальцев рук, тем самым развивая речь; применение Су-Джок массажеров в коррекционной работе способствует созданию функциональной базы для перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и дают возможность для оптимальной речевой работы с ребенком, повышают функциональную и умственную работоспособность детей. Таким образом, работа учителя-дефектолога заключается

в повышении познавательной активности детей, развитии основных психических процессов воображения, любознательности, памяти, внимания и мышления, а также в развитии и стимуляции коммуникативной способности детей. Поэтому очень важно в своей работе использовать различные методы и технологии как традиционные, так и нетрадиционные.

Список использованной литературы:

1. Миненкова, И.Н. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. — Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. — С. 69-74.

2. Твардовская А.А. Технология сопровождения детей с выраженными нарушениями развития в условиях Лекотеки /А.А. Твардовская //Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник материалов Международной научно-практической конференции ЮНЕСКО (15-17 мая 2014) /Под ред. проф. Н.М.Прусс; проф. Ф.Г. Мухаметзяновой. - Казань: НОУ ВПО "Университет управления ТИСБИ", 2014. - С.243-246.

Федосова Алена Геннадьевна

педагог-психолог

Хисматова Лилия Котдусовна

заместитель директора по УР МБОУ «СОШ №179 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г.Казани

ИНКЛЮЗИЯ – ПЕРВЫЕ ШАГИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

INCLUSION - THE FIRST STEPS. FROM THE EXPERIENCE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST

Аннотация. В статье рассматривается процесс внедрения инклюзивного образования в конкретной образовательной организации с учетом потребностей и возможностей всех участников образовательного процесса, представлена схема маршрута сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. In this article introduction the process of inclusive education in exact educational institution is considered, demands and capabilities of each participant of educational process are taken into account, scheme of the accompaniment route to the physically challenged child is represented.

Ключевые слова: инклюзия, ребенок с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), участники образовательного процесса, адаптированная основная общеобразовательная программа, коррекционно-развивающая программа, маршрут сопровождения.

Keywords: inclusion, physically challenged child, the participants of educational process, adapted educational program, remedial educational program, the route maintenance.

В настоящий момент процесс внедрения инклюзивного образования в образовательной организации (ОО) можно считать завершенным по той причине, что с 1 сентября 2016 года начал действовать утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако далеко не все субъекты образовательного процесса, учитель, ребенок (ученик) и родители, готовы в должной мере оценить свою роль в процессе обучения, с учетом инклюзии. Еще более сложной проблемой является вопрос координации и совместных действий, и субъектов образовательного процесса, и специалистов, без которых процесс реабилитации и абилитации был бы не возможен. Особенно остро проблема «Что делать?» и «Кто за что отвечает?» встает на местах, где обучаются дети с ОВЗ.

Когда ребенок с ОВЗ появляется в классе, прежде всего у учителя возникает множество вопросов по взаимодействию с учеником. От рекомендаций зависит, какая именно адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) будет разработана, для реализации успешности обучающегося в учебно-воспитательном процессе. На основе АООП

учителем разрабатываются рабочие программы с учетом индивидуальности и рекомендаций. Главный участник образовательного процесса – это ребенок. Ученику с ОВЗ, попадающему в класс общеобразовательной школы, необходима адаптация, которая будет отличаться от адаптации обычного ребенка по многим причинам. Посещал ли ребенок детское дошкольное учреждение, в какой степени развита его социальная компетентность и бытовые навыки, какой опыт общения со сверстниками и взрослыми. В большинстве случаев, все это усложняет процесс адаптации. В связи с этим необходимо разработать программу социальной адаптации ребенка.

Еще одним важным участником учебного процесса, являются родители ребенка. В свою очередь, отдавая ребенка в общеобразовательную школу, родители прежде всего должны руководствоваться принципами, согласно которым, школа может сыграть для ребенка стартовой площадкой для всего развития и будущей жизни. То есть желая социализировать ребенка, родители должны активно участвовать и в самом образовательном процессе и учитывать некоторые объективные возможности ОО: доступная среда и наличие в штате ОО необходимых специалистов.

Учитывая выше сказанное, хочется привести конкретный пример, который демонстрирует тот спектр вопросов, которые возникают «на местах» по реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ с точки зрения отдельно взятой школы, а также решения, которые были найдены и реализованы. С 1 сентября 2016 года в школе учится ребенок, родители которого предоставили администрации школы и учителю заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Имея данный документ, учитель обращается к психологу школы, так как ему требовались разъяснения и комментарии по содержанию документа. Если не иметь практического опыта в работе с детьми с ОВЗ, на первоначальном этапе у всех участников образовательного процесса вопросов будет больше, чем ответов. Практические решения находить приходится самостоятельно, эмпирическим путем. Прежде всего тщательно изучалось заключение ПМПК. Полезная информация для психолога была уже в анкетных данных, ребенку 8 лет и значит он по какой-то причине пошел в школу на год позже. Адрес проживания входит в микрорайон школы, значит ребенок вполне может и даже должен обучаться в данной школе. Далее шли выводы ПМПК об уровне актуального развития и потенциальных возможностях ребенка, в которых были перечислены общее когнитивное расстройство, общее недоразвитие речи и повышенная утомляемость. Вывод о необходимости такому ребенку особых условий напрашивался сам собой. Затем перечислялись рекомендации по созданию специальных образовательных условий. Обучение должно производиться по адаптированной образовательной программе начального общего образования для учащихся с нарушениями речи, вариант «А». Ребенок, обучаясь по такой программе, получает образование сопоставимое с образованием одноклассников, что он полностью включен в общий образовательный поток на всех уровнях образования и что ему выдается тот же документ об образовании. Кроме этого в заключении ПМПК есть методы психолого-медико-педагогической коррекции и рекомендации по специальным образовательным условиям. Это гибкий режим учебных и эмоциональных нагрузок с учетом принципов здоровьесбережения, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, занятия психолога и логопеда.

При встрече с родителями ребенка выяснилась более полная информация о здоровье ребенка, история развития и особенности воспитания. После этой встречи многое прояснилось, стали ясны некоторые трудности, с которыми придется столкнуться учительнице уже с первых дней обучения. Например, то что, ребенок не будет приступать к заданию (или не будет слышать и понимать), пока учитель не подойдет к нему и не повторит задание ему лично несколько раз. Такая особенность могла возникнуть у ребенка в связи с тем, что в детском саду мальчик занимался в основном на индивидуальных занятиях, как с логопедом, так и с психологом.

Одним из важных пунктов по созданию специальных образовательных условий, стала индивидуальная программа по психологическому сопровождению ребенка. В реализации этой деятельности психолог опирался на образование по нейропсихологии. Знание основ этой науки помогло в выборе коррекционно-развивающей программы. Была выбрана программа Т.Н. Ланиной «Дельфины», которая создана по принципам метода замещающего онтогенеза (А.В.Семинович,1997). В программе соединены как нейропсихологические, так и логопедические аспекты. Кроме этого программа создана для сенсомоторного развития речи.

Программа «Дельфины» включает в себя несколько блоков. Это упражнения для разминки и формирования общего двигательного репертуара, пальчиковая гимнастика и растяжки для рук, а также упражнения для развития артикуляции. Все упражнения имеют речевое сопровождение в виде стихов или другого «озвучивания».

С сайта адаптированных образовательных программ (fgosreestr.ru) была взята «Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи». На основе нее была разработана «Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи». В связи с чем, учитель разработал рабочие программы и дидактический материал. На первом этапе были исключены из занятий упражнения, направленные на развитие когнитивных способностей, при этом учитывалось, крайне повышенная утомляемость ребенка и рекомендованный щадящий режим. Но в дальнейшем развитие когнитивных способностей будет необходимо и обязательно.

Столкнувшись с множеством вопросов в реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ была разработана схема маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ в ОО. В данной схеме постарались учесть все возможные варианты обеспечения и сопровождения образовательного процесса, с которыми может столкнуться ОО.

1. Сопровождение ребенка начинается с изучения заключения и рекомендаций ПМПК. 2. Далее (если есть инвалидность) заместителем директора, курирующего вопросы инклюзии заполняется карта ИПРА (индивидуальная программа реабилитации и абилитации) конкретного ребенка, которая утверждается директором ОО. 3. Если инвалидности у ребенка нет, то по рекомендации ПМПК подбирается программа, основная или адаптированная. Эта программа так же утверждается директором ОО. Примерная адаптированная образовательная программа подбирается с сайта fgosreestr.ru. 4. На ее основе разрабатывается «Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся», далее педагоги разрабатывают адаптированные рабочие программы по предметам и внеурочной деятельности, поурочные разработки и дидактический материал. 5. На основе заключения ПМПК психолог ОО составляет индивидуальную коррекционно-развивающую программу для работы с ребенком. 6. В зависимости от потребностей ребенка специалист, например логопед, он составляет свою индивидуальную коррекционную программу для ребенка. Если ребенку не рекомендована адаптированная образовательная программа и он обучается по основной образовательной программе и нужно ли ему индивидуальное сопровождение психолога прописывается в карте ИПРА в зависимости от рекомендаций ПМПК. В случае такой необходимости составляется индивидуальная коррекционно-развивающая программа психологического сопровождения. Если же нет необходимости, ребенок наблюдается в общих рамках учебного процесса. В заключении хочется отметить, что порядок ввода в образовательный процесс инклюзии еще требует большого внимания, особенно к деталям. Задача школы дать все возможные знания и умения, научить взаимодействию, адаптировать, научить получать эти знания самому, что бы в дальнейшем человек полноценно использовал этот «багаж» в жизни.

Список использованной литературы:

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2015. – 474 с.

Фомичева Наталья Анатольевна
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 9 комбинированного вида» г. Казани

ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

LOGORHYTHMICS CLASSES IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть логоритмических занятий, обосновывается, что в системе инклюзивного образования нужно применять такую форму работы. Логоритмика дает возможность ребенку принимать посильное участие в образовательной деятельности, находить

пути преодоления трудностей, помогает ему учиться сотрудничать в детском коллективе, активно взаимодействовать с ним.

Abstract. The article describes the nature and content of logorhythmics classes and proves that it's important to use this techniques in inclusive education system. The logorhythmics gives a chance to the child to participate in educational activity, to overcome difficulties and helps him to cooperate and interact with children in collective.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логоритмика, дети с ОВЗ.

Keywords: inclusive education, logorhythmics, children with limited opportunities of health.

В работе с детьми, имеющими нарушения речевой функции, используются различные методы и приемы. Сегодня, помимо традиционных логопедических занятий по исправлению звукопроизношения, коррекции нарушений в лексико-грамматическом оформлении речевого высказывания и др. применяется такой эффективный метод преодоления речевых нарушений, как логопедическая ритмика.

Это форма активной терапии, целью которой является преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. В этой коррекционной работе осуществляется взаимодействие в разработке и реализации коррекционных задач логопеда, воспитателей, музыкального руководителя, что соответствует условиям инклюзивного образования. Почему – логоритмика? Всё, окружающее нас живет по законам ритма. Смена времен года, день и ночь, сердечный ритм и многое другое подчинено определенному ритму. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Поэтому с самого раннего детства рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме – ритмических упражнениях и играх.

Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения и включают в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры. Большое значение на логоритмических занятиях имеет музыка. Дети выполняют движения под музыкальное сопровождение с четко выраженным ритмом, осуществляется постоянный контроль над точностью их выполнения. Амплитуда и темп упражнений согласовывается с динамикой звучания музыки. При работе над дыханием обращается особое внимание на развитие продолжительного, равномерного выдоха у детей. Хорошо развивает продолжительность выдоха и мелодико-интонационную сторону речи - пение. Подбираются эмоционально-выразительные, образные песни с доступным текстом, короткими фразами.

В занятия логоритмики обязательно включены коммуникативные игры и танцы. Большая их часть построена на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу, что дает детям положительные и радостные эмоции, способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и тем самым нормализации социального климата в детской группе. Игры с выбором участника или приглашением позволяют задействовать малоактивных детей. При отборе игр обязательно учитывается, чтобы их правила были доступны и понятны детям. В коммуникативных танцах и играх не оценивается качество выполнения движений, что позволяет ребенку раскрепоститься и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце-игре.

Самое важное – это координированная работа всех этих составляющих, только тогда речь будет красивой, звучной и выразительной. Поэтому на занятиях по логоритмике отрабатывается не только техника дыхания, голоса, темпа, но и их взаимосвязь, их слаженность. На занятиях связь речи с музыкой и движением кроме развития мышечного аппарата и голосовых данных ребенка позволяет развивать детские эмоции и повышает интерес ребенка, пробуждает его мысль и фантазию. Еще один плюс занятий по логоритмике, это то, что они групповые. Это помогает ребенку научиться работать в детском коллективе, находить с ним общий язык и учиться, с ним активно взаимодействовать.

Одно из необходимых условий для получения положительной динамики - взаимодействие всех педагогов и родителей. Песенный и танцевальный репертуар разучивается на музыкальных занятиях. Чистоговорки, пальчиковые игры, динамические паузы могут использовать на своих занятиях логопед, дефектолог, психолог, воспитатель. Эти же упражнения и игры предлагаются родителям в качестве рекомендаций для закрепления дома.

Учитывая принципы систематичности и последовательности, разрабатывается перспективное и тематическое планирование с учетом возраста и речевых нарушений детей. Составленный перспективный план, предполагает последовательное усложнение тем и задач занятий, конечным результатом которого является выполнение детьми упражнений в полном объеме, в заданном темпе и в соответствии с музыкой, т.е. сформированность необходимого уровня слухо-зрительно-двигательной координации.

При составлении тематического плана выделяют следующие направления работы. Развитие чувства ритма – упражнения, музыкально – дидактические, ритмические игры, речевые игры с движениями, направленные на развитие чувства ритма и фонематического восприятия. Формирование правильного дыхания - упражнения, направленные на формирование, развитие и отработку правильного физиологического и речевого дыхания. Развитие артикуляционной и лицевой моторики – упражнения, направленные на развитие артикуляционного праксиса, мимических мышц. Развитие общей моторики – динамические игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию общих двигательных и координаторных функций. Развитие мелкой моторики - пальчиковые игры и упражнения с речевым сопровождением или использованием различных предметов, направленные на развитие и коррекцию мелкой пальцевой моторики.

Логопедическая ритмика полезна всем детям, имеющим проблемы становления речевой функции, в том числе, задержки речевого развития, нарушения звукопроизношения, заикание, ОВЗ. Очень важна логопедическая ритмика для детей с так называемым речевым негативизмом, так как занятия создают положительный эмоциональный настрой к речи, мотивацию к выполнению логопедических упражнений и т.д. В результате использования логоритмики к концу учебного года у детей прослеживается положительная динамика речевого развития. Практика показала, что регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учат общению со сверстниками и многое другое. Таким образом, создаются условия для реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, согласно ФГОС ДОО. Поэтому ЛОГОРИТМИКА становится праздником красивой речи для детей!

Список использованной литературы:

1. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ.высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
3. Мухина, А.Я. Речедвигательная ритмика. - М: АСТРЕЛЬ, 2008. – 128 с.
4. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей. Учеб.метод.пособие. - М: АСТРЕЛЬ, 2006. – 125 с.

**Хабибуллина Фарида Рафисовна,
учитель-логопед МАДОУ «Центр развития ребенка-детский сад № 111»
Республика Татарстан, г. Казань**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

USE SAND THERAPY THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH

Аннотация. В статье представлена информация по использованию песочной терапии в коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

Abstract. This article provides information on the use of sand therapy the correction of speech disorders in children with limited opportunities of health in the conditions of preschool educational institution.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, песочная терапия, нарушения речи.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special educational needs, sand therapy, speech disorders.

Целостное развитие ребенка с особыми возможностями здоровья это многогранный процесс. Особую значимость в нем приобретают личностный, умственный, речевой, эмоциональный и другие аспекты развития. Исходя из специфики направленности моей профессиональной деятельности, для меня важнее и актуальнее область речевого развития.

В силу того, что нарушения речи у детей с особыми образовательными потребностями имеют сложную структуру, разнообразны по своим проявлениям и механизмам (дизартрия, сенсорная и моторная алалия, ринолалия, задержка речевого развития), то требуется дифференцированный подход к их коррекции. Логопедические методы и технологии коррекции на протяжении уже многих десятилетий остаются почти неизменными. И поэтому нам как молодым специалистам интереснее осваивать альтернативные и инновационные формы и технологии по оказанию логопедической помощи таким детям. Осознание значимости применения инновационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими в структуре дефекта тяжелые нарушения речи, является одним из важнейших условий совершенствования системы коррекционной помощи.

Направления коррекционной работы над областью речевого развития основываются на следующих аспектах речевой деятельности и включают в себя: формирование фонетической, лексической и грамматической сторон речи; развитие связной речи и коммуникативной деятельности; формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи. В своей деятельности мы используем такой альтернативный метод как песочная терапия. По нашему мнению, он является одним из самых эффективных и продуктивных методов в коррекции речевых нарушений. Песочная терапия это один из методов психотерапии. Принцип «Терапии песком» был предложен замечательным психотерапевтом Карлом Густавом Юнгом, который также является основателем аналитической терапии. А в 1939 году игра с песком как консультативная методика была описана английским педиатром Маргарет Ловенфельд. Среди отечественных педагогов, внесших значительный вклад в развитие песочной терапии и ставших авторами ряда книг по данной теме, стали сотрудники Санкт-Петербургского Института специальной педагогики и психологии: Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л.А. Именно работы данных авторов натолкнули нас на идею использования игр с песком при коррекции речевых нарушений у детей с особыми возможностями здоровья. Преимущества использования метода песочной терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации: развивается тактильно-кинестетическая чувствительность и мелкая моторика рук, которые непосредственно связаны с мышлением; повышается мотивация и интерес к коррекционно-развивающей деятельности; стабилизируется психо-эмоциональное состояние дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, дольше сохраняется работоспособность; обогащается активный и пассивный словарный запас, вырабатывается навык связного высказывания, развиваются фонематический слух и восприятие, формируются навыки звукового анализа и синтеза; чтения по слогам, закрепляется навык правильного звукопроизношения; гармоничнее и интенсивнее развиваются познавательные функции: мышление, внимание, восприятие, память, а главное, в результате совершенствуются коммуникативные навыки ребенка.

Таким образом, используя игры с песком, традиционную методику по работе над звуковой культурой речи, над лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторонами речи, развитию связной речи у детей с особыми образовательными потребностями можно сделать более интересной, увлекательной и более продуктивной.

В одних случаях игры с песком становятся ведущим методом коррекционного воздействия, а в других – в качестве вспомогательного средства, который позволяет стимулировать ребенка, развивать его сенсомоторные навыки, снизить психофизическое напряжение. Всё зависит от возможностей и потребностей детей, от целей и задач коррекционно-развивающей деятельности. Также песочную терапию можно использовать, как во время индивидуальной, так и подгрупповой образовательной деятельности.

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими тяжелые нарушения речи, показывает, что использование песочной терапии даёт положительные результаты, способствует к дальнейшей более успешной социализации детей в школе, снятию барьеров в образовательной и бытовой сферах, самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Список использованной литературы:

1. Грабенко Т. М., Зинкевич - Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. - 50 с.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич - Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие, адаптирующие игры. - СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2004. – 64 с.
3. Попов, А.С. Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: сб. метод. статей / А.С. Попов, Ф.В. Мусакаева. – М., 2012. – 256 с.

**Халиуллина Диана Раисовна,
педагог-психолог МБДОУ «№ 12 комбинированного вида»
Ново-Савиновского района г.Казани**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

**MODERN TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE CORRECTIONAL EDUCATIONAL
SYSTEM WITH DISABLED CHILDREN**

Аннотация. В статье раскрываются особенности работы педагога-психолога в системе инклюзивного образования. Описаны современные технологии, применяемые педагогом-психологом на занятиях с детьми.

Abstract. The article reveals the features of the psychologist in the inclusive educational system. The article describes the modern technologies, which are used by the psychologist on the lessons with children.

Ключевые слова: современные технологии, инклюзивное образование, песочная терапия, изотерапия, леготерапия, эбрутерапия, сенсорная комната.

Keywords: modern technologies, inclusive education, sand therapy, art therapy, LEGO-therapy, ebru-therapy, sensory room.

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Распространение инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в образовательных учреждениях представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование представляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

Получение образования детьми с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества. Дети должны учиться вместе. Главным принципом реализации инклюзивного образования является «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка». А это достаточно сложный процесс, требующий включенности в него всего коллектива ДОУ. Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии [4].

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов –

коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве (логопед, тифлопедагог, дефектолог, и, непосредственно, педагог-психолог), объединенные единой целью и владеющие единой системой методов. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ, учитывая условия инклюзии, являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; развитие социальных навыков и социализации и т.д. [1].

С детьми с ОВЗ проводятся коррекционно-развивающие занятия по повышению мотивации, развитию познавательной деятельности, познанию своих личностных особенностей, а также беседы толерантного поведения на темы: «Дружба», «Взаимопомощь» и т.д. Во время занятий даются упражнения, направленные на тренировку памяти, внимания, мышления, развитие координации движений, а также всевозможные арт-терапевтические методы, направленные на развитие речи, моторики, внимания, воображение и др.

В рамках инклюзивного образования проводятся совместные занятия нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, используя такие формы и методы работы, как:

- **игры с элементами песочной терапии** (На занятиях используется планшет с песком, создавая сказочные ситуации, приветствие с песком, песочным человеком, жителями пустыни и т.д., позволяя ребенку или целой группе детей реально создавать картину мира в живом трехмерном пространстве, дает возможность строить свой личный мир, ощущая себя его творцом. Песок нередко действует на детей как магнит. Прежде чем они успеют осознать, что они делают, их руки сами начинают просеивать песок, строить тоннели, горы и т.д. А если к этому добавить миниатюрные фигурки, игрушки, тогда появляется целый мир, разыгрываются драмы, и ребенок полностью погружается в игру. А также занятия с этой песочницей способствуют развитию мелкой моторики и образного мышления. При включении подсветки, ребенок как будто попадает в сказку, где является главным сказочным персонажем, руки сами тянутся к песку, способному реализовать любую фантазию в форме рисунка и также легко ее разрушить, ведь в песочной терапии, как и в сказке – герой всемогущ. Также практикуется работа с цветным песком (как известно, цвет оказывает огромное влияние на психику человека), позволяющий снять эмоциональное напряжение, налаживать межполушарные связи, развить воображение и формировать эмоциональный интеллект) [3].

- **занятия с элементами изотерапии** (На занятиях мы с детьми работаем пластилином, красками, цветной бумагой, тестом и др. Подобные формы работы помогают раскрыть личность детей, их творческие способности, каждый ребенок может раскрыться, проявить и показать себя в полной мере. Данная технология позволяет развивать у детей коммуникативные способности, внимание, мышление, моторику рук. Особенность технологии заключается в том, что вся деятельность носит игровой и занимательный характер) [3].

- **занятия с использованием нетрадиционной техники рисования «Эбру» (элементы эбрутерапии)**. Пляшущие краски, «облака и ветер», «волнообразная бумага» - так называют древнее искусство эбру по всему миру. Данная техника предполагает нанесение красок на специально подготовленную воду. Этот способ очень часто используют в качестве терапии для детей инвалидов. Дети превращают капельки в самые разнообразные рисунки. За ними очень приятно наблюдать в эти минуты: они замирают, преображаются, у них светлеют лица, для них это магия, а когда еще и на бумагу переводится рисунок – это восторг. Данное рисование на воде полезно для детской моторики рук, развития фантазии, воспитания усидчивости, терпеливости, внимания. Есть такой случай (не в моей практике), когда на подобные занятия приходил ребенок с косоглазием, и буквально через 9 месяцев у ребенка исчезло косоглазие, хотя ничего им до этого не помогало. Поэтому данная техника будет полезна и при работе с детьми, имеющих нарушение зрения.

- **занятия с использованием лего-терапии**. Конструкторы LEGO – самая популярная игрушка в мире и занимает особое место у детей, и использовать его можно практически с самого рождения. LEGO способствует развитию двигательных навыков и мелкой моторики. С помощью конструктора совершенствуется речь ребенка, узнавая новые слова: формы, названия строительных элементов, деталей и т.д. и их характеристики. Он учится правильно применять понятия в речи, составлять предложения и рассказ. Также LEGO прекрасно развивает структурно-логическое мышление, необходимое для построения объемных конструкций. Цвета, в которые окрашены детали, специально подобраны с учетом того, как дети воспринимают мир.

Собирая конструктор, ребенок учится быть терпеливым, внимательным, спокойно переживать неудачи и быть настойчивым на пути к цели. Кроме того, конструктор приносит неоценимую пользу творческому мышлению ребенка и развитию воображения.

На сегодняшний день леготерапия считается успешной, наряду с традиционными психологическими и педагогическими терапиями для детей, страдающих гиперактивностью, синдромом недостатка внимания, аутизма. В нашей Лекотеке также есть дети, страдающие аутизмом (РАС), с которыми я время от времени использую данную технику [2].

- **интерактивная среда темной сенсорной комнаты** с использованием детского зеркального уголка с пузырьковой колонной; сухого душа; пуфиков-кресел «Груша»; цветных модулей; зеркального шара с мотором и профессиональным источником света; сухого бассейна; музыкального центра и набором музыкальных дисков. Учитывая значительную интенсивность воздействия интерактивного оборудования на психику детей с ЗПР, использовать его необходимо. Темная сенсорная комната – это волшебная сказка, в которой все журчит, звучит, переливается, манит, помогает забыть страхи, успокаивает. Сенсорная комната позволяет выполнять релаксацию, снятие эмоционального и мышечного напряжения; стимулирование чувствительности и двигательной активности детей; фиксирование внимания и управления им, поддержание интереса и познавательной активности; повышение психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций; развитие воображения и творческих способностей детей; коррекцию психоэмоционального состояния. Например, можно представить, что сидя на пуфиках, ребята сидят на мягких облачках, а зеркальный шар позволяет очутиться прямо под ночным звездным небом, включить звуки природы, стрекотание кузнечиков и т.д. [5]

- **занятия с элементами акватерапии.** В играх с водой дети, при помощи взрослого, познают ее свойства, а также вода оказывает на организм ребенка релаксационный эффект, развивает положительные эмоции, познавательный интерес, творческое самовыражение. На подобных занятиях мы используем с детьми такой материал, как стаканы, ложечки, шарики разного качества, рыбки, кораблики, краски и т.д., познавая подводный мир, свойства: тонет - не тонет, тяжелый – легкий и др.

- **уголок сенсорного развития Монтессори.** На занятиях я использую собранные Монтессори-материалы в созданной предметно-развивающей среде:

Зона практической жизни (прищепки, пуговицы, шнуровки, молнии, пряжки, банты, липучки, переливание, пересыпание, приготовление пищи, мытье посуды, сервировка, нарезка, стирка и т.д.);

*шнуровки (сделаны из дерева, твердого картона, игрушки разной формы, шнурки разной длины, развивая мелкую моторику, воображение, усидчивость, готовность руку к письму);

*цветной модуль «В саду» с застежками, модуль-книжка с кнопками, бантами, шнуровками, которые вдеваются в дырки, ремешками, пуговицами, молниями, липучками, развивая мелкую моторику и обучая конкретным навыкам одевания и раздевания;

Зона сенсорного воспитания

*блоки цилиндров различные по высоте, диаметру;

*материалы для развития осязания, такие как шершавые и гладкие доски для ощупывания, шероховатые таблички, ящик с тканью и т.д.

*сенсорная дорожка, состоящая из 7 разных ящичков: дорожка-травка, дорожка-стекло, деревянная дорожка, каменистая дорожка, соломенная дорожка, ковровая дорожка, меховая дорожка.

- **беговая дорожка** (Для поддержания физического развития и координации движений на занятиях также имеет место беговая дорожка, используемая в контексте тематических занятий и физкультурминутках) [5].

В настоящее время возрастает роль и ответственность семьи за воспитание ребенка. Однако, как свидетельствует практика, многие родители испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую педагогическую и психологическую культуру, поэтому педагоги ставят задачей просвещение и консультирование родителей детей с ОВЗ. Ежедневные беседы со специалистами, тематические собрания, индивидуальные и подгрупповые консультации, совместное участие конкурсах и выставках, открытые занятия, оформление стенда, выполнение домашних заданий, подготовка к праздникам и развлечениям, создание

родительских клубов – все эти формы работы способствуют привлечению родителей к активному участию в коррекционном процессе, необходимые для налаживания детско-родительских отношений (как известно, совместная деятельность родителей с детьми сближает и формирует более доверительные отношения, атмосферу поддержки, любви, заботы, помощи, праздники («До свидания, осень!», декада инвалидов, Новый год, 8 марта и т.д.) и другие мероприятия.

Включение, инклюзия – это перемена. Перемены пугают всех. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам необходимо. Сегодня мы живем в мире, в котором постоянно все меняется, модернизируется, совершенствуется, и нам просто необходимо идти в ногу со временем.

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзия – это больше, чем интеграция. Это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменению образовательного пространства.

Список использованной литературы:

1. Булгакова, И.И. Организация психолого-педагогического сопровождения здоровых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию в общеобразовательной школе. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://infourok.ru/>
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – Речь, 2007. – с.60-63, с.100-101, с.148-150, с.158.
3. Нищева, Н.В. Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду. Сборник материалов из опыта работы. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 212 с.

Харитоновна Александра Сергеевна
педагог-психолог Муниципального автономного дошкольного образовательного
учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №300»

ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

TRAINING AS AN EFFECTIVE FORM TO IMPROVE THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN TERMS OF INCLUSION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, обосновывается использование психологического тренинга как эффективной формы повышения профессиональной компетентности педагогов.

Abstract. The article reveals the essence of inclusive education, justifies the use of psychological training as an effective form of professional competence of teachers.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологический тренинг, повышение профессиональной компетентности педагогов.

Keywords: inclusive education, psychological training, improving the professional competence of teachers.

В современной педагогической науке инклюзивное образование приобретает как никогда высокую значимость. Это обусловлено гуманизацией и демократизацией социальной жизни, возведением в культ толерантного отношения к каждому человеку, защита его прав и достоинств. Реализация инклюзивного образования не возможна без педагогов «современного» типа, обладающих новыми профессиональными компетенциями и личностными качествами. Одним из ключевых документов, определяющих требования к профессионализму педагога, является Профессиональный стандарт педагога. (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который вступил в силу 1 января 2017 года. В сравнении с принципами

инклюзии согласно новому Стандарту, педагог должен уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их, уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу [1].

Значимой составляющей готовности педагога к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья является психологическая готовность. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризуют динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности [2].

В рамках развития инклюзивного образования важным компонентом является психологическое сопровождение педагогов. Для такой работы психолог должен владеть методами консультирования, диагностическим инструментарием и приемами анализа профессиональной деятельности педагога.

Анализ проведенного анкетирования педагогов показал, что наиболее эффективной формой получения педагогами психологических знаний в области инклюзивного образования является психологический тренинг, направленный на повышение профессиональной компетенции и формирования мотивации при работе с детьми с ОВЗ. Тренинги позволяют его участникам обсуждать и находить решения возникающих проблем, раскрыть их интеллектуальный и творческий потенциалы, стать более внимательными и толерантными ко всем участникам образовательного процесса, получать эмоциональную поддержку коллег. Представлены примерные темы тренингов для педагогов. Подводя итоги, можно сказать, что поиск эффективных технологий, анализ успешных практик в работе с детьми с ОВЗ позволит повысить профессиональные компетентности педагогов в условиях инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Алёхина, С.В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. – 2015. - № 1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – http://elibrary.ru/download/elibrary_25905180_30513894.pdf
2. Гидденс, Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004.

Хуснутдинова Лейсан Рафисовна
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №99 комбинированного вида
Ново-Савиновского района г. Казани

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития воображения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Выявлены отличительные особенности в развитии воображения у нормально развивающихся дошкольников и детей с тяжелыми нарушениями речи. Определена взаимосвязь между трудностями в обучении детей с нарушениями речи и сформированностью воображения.

Abstract. The article is devoted to the development of imagination in preschool children with severe speech disorders. Revealed distinctive features in the development of imagination in normally developing preschoolers and children with severe speech disorders. Correlation between the learning difficulties of children with speech disorders and the formation of imagination.

Ключевые слова: воображение, игра, дошкольное образование, нарушения речи.

Keywords: imagination, play, preschool education, speech disorders.

С каждым годом всё больше и больше растёт количество детей с речевыми нарушениями. Доказано, что нарушение речи отрицательно влияют и на развитие психических функций детей.

Без глубокого знания психологических особенностей детей с нарушенной речью, без знания компенсаторных возможностей высших психических функций ребёнка невозможно себе представить дальнейшее успешное развитие научных и практических основ логопедии, и в частности создание адекватных эффективных средств специального обучения и воспитания этой категории детей. В данной работе особенно нам интересно развитие воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

Воображение ребёнка – это то, благодаря чему он может мгновенно очутиться в прошлом, представить себе то, что может произойти в будущем или то, чего вообще на свете не бывает. Фантазия, как и любая другая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она способствует лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности. Многие исследователи (Урунтаева, Мухина, Немов, Дьяченко и др.) рассматривали проблему развития воображения у детей дошкольного возраста, в том числе их особенности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Воображение – это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание. Воображение дошкольника отличается от воображения взрослого, за кажущимся его богатством скрывается бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. Ведь в основе образов воображения лежит перекомбинирование материала, хранящегося в памяти. А у дошкольников знаний и представлений ещё недостаточно. Видимое богатство воображения связано с низкой критичностью детского мышления, когда дети не знают, как бывает, а как не бывает. Отсутствие такого знания – недостаток и достоинство детского воображения. Дошкольник легко объединяет разные представления и некритически относится к полученным комбинациям, что особенно заметно в младшем дошкольном возрасте.

Развитие детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребёнок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других. В первой половине дошкольного периода (3-4 года) у ребёнка преобладает репродуктивное воображение, которое механически воспроизводит полученные впечатления в виде образов. Это прежде всего впечатления, полученные ребёнком при прослушивании рассказов, стихотворений, сказок, просмотре фильмов. В таком виде воображение мало сходства с реальностью, в нём практически нет инициативного, творческого отношения к образно воспроизводимому материалу. Сами образы воображения восстанавливают действительность в основном на эмоциональной основе. Следовательно, воспроизводится то, что оказало на ребёнка эмоциональное впечатление, стало для него особенно интересным.

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет), когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного (воссоздающего) превращается в творческое. Воображение у детей этого возраста уже соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Деятельность детей приобретает осознанный, целенаправленный характер. Творческое воображение детей проявляется в сюжетно-ролевых играх. К концу дошкольного периода детства у части детей (до 20%) воображение представлено в двух основных формах: произвольное, самостоятельное порождение ребёнком какой-либо идеи; возникновение воображаемого плана её реализации.

В возрасте 2,5-3 лет воображение у детей проявляется как непосредственная и непровольная реакция на ситуацию, затем оно начинает превращаться в произвольный процесс. Несколько позже произвольное воображение появляется в других видах деятельности, требующих предварительного планирования (рисование, лепка, труд, конструирование и т.д.). К шестилетнему возрасту возрастает целенаправленность воображения ребёнка, устойчивость его замыслов. Это находит выражение в увеличении продолжительности игры на одну тему. Следует отметить, что если в период своего зарождения воображение дошкольника практически неотделимо от игровых действий с материалом, определяется характером игрушек, атрибутов роли, то у детей 6-7 лет уже нет столь тесной зависимости игры от игрового материала, и воображение уже может находить опору в таких предметах, которые не похожи на замещаемые. Образам воображения в этом возрасте присущи яркость, наглядность, подвижность. Старший дошкольный возраст является сензитивным (чувствительным) для формирования воображения. Именно в этом возрасте происходит активизация воображения: сначала репродуктивного,

воссоздающего (позволяющего представлять сказочные образы), а затем творческого (которое обеспечивает возможность создания нового образа).

Воображение ребёнка складывается в игре. Далее воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении ребёнком сказок, стихов. Здесь так же, как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге. Преобразование действительности в воображении ребёнка происходит не только путём комбинирования представлений, но и путем придания предметам не присущих им свойств. Так, дети в своём воображении с азартом преувеличивают или преуменьшают предметы. Один хочет крошечный земной шар, чтобы на нём все было «взаправду»: реки и океаны, тигры и обезьяны. Другой рассказывает, какой он построил «домик до потолка! Нет, до седьмого этажа! Нет, до туч! Нет, до звёзд!». Вопрос об особенностях воображения у детей с нарушениями речи является практически неизученным. В этом плане следует отметить исследование В.П.Глухова. В.П.Глуховым было проведено исследование особенностей воображения детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. В исследовании приняли участие две группы детей. Из них 30 детей – основная группа – имели общее недоразвитие речи I и III уровня, не осложненное заиканием, а 30 детей, без отклонений в развитии, составили контрольную группу. В исследованиях использовались методики «Выполнение рисунков по заданной геометрической фигуре», модификация теста Роршаха, а также вариант методики «Окончание рисунка по заданному началу».

По методике «Выполнение рисунков по заданной геометрической фигуре» детям последовательно предъявлялись три стандартные карточки с изображением одной из геометрических фигур (круг, полукруг, треугольник) и предлагалось придумать и выполнить рисунки с использованием данной фигуры. Предварительно давался образец выполнения на примере фигуры, не используемой в заданиях (квадрат). На выполнение каждого из заданий отводилось 10 минут. По окончании выполнения задания детям предлагалось назвать свои рисунки. Анализ результатов сравнительного исследования детей двух групп по первой методике показал следующее. По среднему количеству выполненных рисунков между детьми основной и контрольной групп не было выявлено значительных различий. Однако дети с нормальной речью создавали в своих рисунках в среднем на 5 образов больше, чем дети с общим недоразвитием речи. Обращает на себя внимание, что количество созданных образов у детей с недоразвитием речи составило 69,8% от общего числа выполненных рисунков, в то время как у детей контрольной группы этот показатель был значительно выше (93%). Это связано с тем, что, во-первых, у детей с общим речевым недоразвитием, по сравнению с контрольной группой, было в 2,5 раза больше рисунков, копирующих образец и предметы окружающей обстановки; во-вторых, в работах этих детей в 3 раза чаще, чем в контрольной группе, отмечалось копирование одних и тех же рисунков; в-третьих, у детей с нарушениями речи встречались рисунки, неадекватные заданию (9,9% всех рисунков). У детей контрольной группы таких рисунков не было. В ходе анализа автор стремился выявить способность детей к пространственному оперированию заданной фигурой при создании образов. Было установлено, что дети с нормальной речью чаще используют изменение её пространственного положения при выполнении рисунка, чем дети с речевым недоразвитием. Случаи изменения пространственного положения фигуры отмечали в работах у 27 из 30 детей контрольной группы и только у 15 испытуемых с общим речевым недоразвитием. Эти данные свидетельствуют о том, что дети с нормальным речевым развитием более свободно оперируют пространственными представлениями при создании образов воображения.

Наблюдения показали, что у многих детей с речевой патологией при выполнении третьего варианта задания отмечалось заметное истощение деятельности. Таким образом, анализ результатов выполнения заданий первой методики показал, что дети с общим недоразвитием речи по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся детей. Вторая часть экспериментального исследования была направлена на выявление некоторых особенностей продуктивной деятельности воображения испытуемых. С этой целью автор использовал модификацию методики окончания рисунка по заданному началу. Используемая методика включала 3 последовательных однотипных задания. В каждом из них ребёнку предъявлялась стандартная карточка с изображением детали какого-либо предмета. В первом

задании это было изображение части растения (контуры ствола); во втором задании – детали строения (стена и часть крыши); в третьем – детали транспортного средства (горизонтальная линия с двумя кружками – колесами). Ребёнку предлагалось продолжить, закончить данное изображение. В том случае, если ребёнок справился с рисунком 1-го задания, дополнительно ему предлагалось придумать и изобразить на такой же точно карточке ещё один вариант продолжения начального изображения, отличный от первого.

В данном эксперименте участвовало 20 детей с недоразвитием речи и 20 детей контрольной группы. Из 20 детей, страдающих общим недоразвитием речи, один испытуемый совсем не справился с заданиями и 9 детей выполнили его лишь частично. Всего детьми с недоразвитием речи было выполнено 47 первых вариантов рисунков по всем трем карточкам, 10 детей смогли придумать вторые варианты рисунков к заданному началу, в основном по одному из трёх заданий. В итоге дети этой группы выполнили по всем трём карточкам – заданиям 6 новых рисунков, 7 «модификаций» первого рисунка и 9 повторений. Все испытуемые контрольной группы справились с заданиями по всем трём карточкам и выполнили 60 первоначальных вариантов рисунка. 19 из 20 детей сумели выполнить и вторые варианты рисунков по заданному началу. Всего детьми этой группы было выполнено 39 вторых вариантов рисунка, то есть в 3 раза больше, чем в группе детей с недоразвитием речи. Полученные данные свидетельствуют о большей продуктивности и подвижности процесса воображения у детей с нормальным речевым развитием.

Исследования воображения, проведённые с помощью модифицированного теста Роршаха, у детей основной и контрольной групп (по 30 в каждой группе) в основном подтвердили результаты предыдущих методик. Испытуемым предлагались две специально отобранные, с учётом возраста детей, таблицы теста. Результаты исследования оценивались по количеству и характеру создаваемых образов, актуализируемых в ответах детей. Учитывалось наличие «детализации» образа, повторений и др. Было выявлено, что количество образов, возникающих при восприятии недифференцированных изображений, у детей с недоразвитием речи было несколько меньшим, чем у детей контрольной группы. «Детализированных» образов в ответах детей с речевой патологией было меньше более чем в 5 раз, а повторения одних и тех же образов встречались в их ответах значительно чаще. Это свидетельствует о меньшей продуктивности, инертности процесса воображения у этих детей.

Дети с тяжелыми нарушениями речи, отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню продуктивной деятельности воображения. Для детей с нарушениями речи характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость комбинаторных функций воображения и более низкий уровень пространственного оперирования образами. Таким образом, воображение играет важную роль в развитии детей. И данное положение особенно важно учитывать при нарушенном ходе развития. Проблема исследования воображения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представляет особый интерес. Анализ литературных источников показал, что данная проблема является недостаточно разработанной. Исследования указывают на необходимость особого внимания к развитию воображения детей с речевой патологией, так как этот процесс играет важную роль в общем познавательном развитии ребёнка. Это может быть осуществлено путём включения в программу воспитания и обучения детей с речевой патологией в образовательном учреждении специальных занятий, а в определенные виды занятий (ручной труд, рисование и т.д.) – заданий и упражнений, направленных на развитие воображения и творческой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Косякова О.О. Логопсихология / О.О.Косякова – Ростов н/Д: Феникс, 2007.-с.126-135.
2. Мухина В.С. Детская психология. /Под ред.Венгера Л.А.-2-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1985.- с.257-261.
3. Немов Р.С. Психология: В 3 кн.- М.: Гуманит.Изд.Центр ВЛАДОС, 2001.-Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики- с.83-87.
4. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.:Акцидент,1998,-с.1-5.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология.-М.: Издательский центр Академия, 2001.-с.172-182.

Чекунова Ю.А.
учитель русского языка первой квалификационной категории МБОУ «Основная
общеобразовательная школа № 168 с продлённым днём обучения для детей с
соматическими заболеваниями» Авиастроительный район г. Казань
Закиева А.Р. магистр КФУ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH SOMATIC DISEASES

Аннотация. Актуальность статьи определена тем, что наиболее проблемным этапом жизненного пути считается подростковый возраст. Особенностью этого возраста является личностная нестабильность подростка. Наличие у подростка соматического заболевания усложняет ситуацию, накладывая отпечаток на его психическое состояние. Формирование социальной компетентности подростков с соматическими заболеваниями особенно важно для воспитания «нужного» для общества человека.

Abstract. The relevance of the article is defined by the fact that the most critical stage of one's life is considered to be adolescence. A feature of this age is the personal instability of a teenager. The presence of teenager physical illness that complicates the situation, imposing an imprint on his mental state. Formation of social competence of teenagers with somatic diseases is particularly important for the education of the "right" to human society.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростковый возраст, системно-ролевой подход в воспитании.

Keywords: social competence, adolescence, system and role-based approach in education.

Тенденции к переменам в современном обществе сталкивают с необходимостью подготавливать подрастающее поколение к жизни в социуме, воспитывать личность, способную ориентироваться в условиях социально-экономических перемен, устойчивую к воздействию отрицательных факторов внешней среды. Достижение ребенком определенных высот в жизни напрямую связано с его социальной компетентностью, формирующейся по большей части в общеобразовательном учреждении, его способностью налаживать контакт с окружающими людьми, устанавливать добрые отношения в обществе, принимать соответствующие в данной обстановке решения.

Наиболее проблемным этапом жизненного пути считается подростковый возраст. Это объясняется быстрыми темпами психофизиологического и личностного развития подростков. Особенностью этого возраста, делающей его проблемной, является личностная нестабильность подростка. Нетрудно предположить, что наличие у подростка соматического заболевания усложняет ситуацию, накладывая отпечаток на его психическое состояние. Значительная часть подростков с соматическими заболеваниями характеризуется низкой социальной компетентностью, плохой подготовленностью к выполнению необходимых социальных ролей, неспособностью сделать самостоятельный выбор, неумением предвидеть последствия своих поступков и отвечать за свое поведение. Формирование социальной компетентности подростков с соматическими заболеваниями особенно важно для воспитания «нужного» для общества человека. Из года в год в стране становится все больше детей с соматическими заболеваниями, формированию социальной компетентности которых необходимо уделять особое внимание.

Среди низкого, среднего и высокого уровней социальной компетенции у детей с соматическими заболеваниями выделяют средний и низкий уровни, поэтому формирование социальной компетентности у таких детей является важным условием, без которого они не обойдутся в будущей жизни. Данная проблема приобретает особую актуальность в возрасте от 10 до 14 – 15 лет, в период завершения детства и начала длительного перехода к взрослости. Как известно, на этом этапе в силу значительных морфологических и физиологических изменений, организм подростка более подвержен соматическим заболеваниям, а также впервые могут проявиться нервные и психические расстройства.

Естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений таит в себе опасность приобретения не только позитивного социального опыта, изменения отношения к ним окружающих людей, оценки результатов их деятельности.

Все это переживается подростками, складывается в обобщенное представление о себе, своих потенциалах, укореняется в виде самооценки, притязаний, нуждается во внешнем благополучии, в поддержке. Их отсутствие нередко становится фактором, провоцирующим трудности в развитии. Разработанная нами программа «Мы вместе» основывается на ролевом подходе Н.М. Таланчука. Используя ролевой подход в обучении и воспитании, подросток формирует и совершенствует свое сознание, лишь осваивая определенные социальные роли. Только так он корректирует свое мировоззрение, цели, мотивы, интересы, чувства, личностно и социально значимые потребности, т.е. становится личностью.

Цель программы «Мы вместе» - повышение уровня социальной компетентности у подростков с соматическими заболеваниями, достижение идеальной модели личности, поэтому все компоненты воспитательной системы реализуются с учетом поставленной цели.

В основу программы заложен личностно-ролевой подход, за общий принцип берется некоторая конечная цель – идеальная модель личности, и все остальные компоненты воспитательной системы, условия ее функционирования и саморазвития проектируются и реализуются с учетом наперед заданного конечного результата.

Для достижения этой цели в процессе формирования адекватной самооценки реализуются данные задачи: принятие общественных норм, формирование способности понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения; формирование социальных знаний и умений с целью достижения высокого уровня адаптивности; формирование осмысления и адекватной оценки, соотнесение конкретных социальных условий и своих возможностей по достижению результата; формирование личностных отношений подростка и круга разнообразных видов его деятельности; формирование способов деятельности и вариантов поведения; формирование готовности к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия; формирование толерантности; формирование у учеников положительной Я - концепции, позитивного отношения к окружающему миру.

Программа разделена на три блока, для каждого класса они индивидуальны. Каждый блок включает в себя 5 занятий по 45 минут. Занятия включают методы по формированию социальной компетентности: тренинг, классный час, индивидуальные и групповые игры, беседа и упражнения. Рассмотрим подробно каждый из блоков. Предполагаемый результат использования программы для формирования социальной компетентности подростков с соматическими заболеваниями: у ребенка формируется позитивное отношение к себе и к окружающим, исчезает чувство одиночества, устанавливается определенная модель в обществе; он учится вести себя правильно в различных социальных ситуациях; получает представление об индивидуальных качествах разных людей. В программе используются классный час, дискуссия, обсуждение, работа в парах, рисунок, индивидуальные и групповые игры. Во время реализации программы учащиеся учатся общаться друг с другом, работать в команде. Процесс формирования социальной компетентности не легкий, проходит он с трудностями и противоречиями. Все это оставляет отпечаток и на общении ребенка со сверстниками и с родителями и с окружающими, у ребенка формируется характер. Но все это преодолимо. Игры, обсуждения - самые подходящие методы, они как бы дают подсказку ребенку, как надо поступить в той или иной ситуации, как надо себя вести с окружающими, у ребенка благодаря этим методам появляется эффект «поддержки» в сложнейший для учащегося время, появляется социально-психологический «иммунитет», который помогает решить сложные проблемы, которые возникают в общении с окружающими.

На итоговых занятиях стеснительные дети становятся менее стеснительными, более уверенными в себе, более активными. Системно-ролевой подход в воспитании подростков с соматическими заболеваниями позволяет повысить эффективность образовательного процесса детей со слабым здоровьем. Подростки учатся правильному поведению в обществе благодаря ролевой игре, которая является основой такого подхода. Педагогический потенциал системно-ролевого подхода заключается в том, что личность, а в нашем случае личность подростка, в отношении самой себя выполняет определенные роли: супружеские, патриотические, трудовые, нравственные, экологические, коммуникативные, и чем выше способность к этому выполнению,

тем полноценнее личность ученика будет развиваться и совершенствоваться, а тем самым будет становиться гармоничнее. Из этого следует, что оценка эффективности педагогического потенциала и процесса воспитания в соответствии с перечисленными критериями позволяет оценить результативность деятельности педагогов по обеспечению гармоничного развития воспитанников.

Список использованной литературы:

1. Воронцов Д.Б. Формирование социальной компетентности подростков группы риска: канд. пед. наук/ Д.Б. Воронцов. – Кострома - Пресс, 2006. – 214 с.
2. Закиева А.Р. О вопросе социальной компетентности у подростков с соматическими заболеваниями // Актуальные проблемы социально-экономического и правового развития современного российского развития: ученые записки Казанского Социально- Гуманитарного Техникума. Том XI /Под.ред. О.В. Кирилловой - Казань: Мастер-лайн, 2016. - С.7-9.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 163 с.

Шаймарданова Гульшат Ильшатовна
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад №141 комбинированного вида»
Титслова Анна Викторовна
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №172 компенсирующего вида»
Гараева Гульназ Ильшатовна,
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №78 комбинированного вида»
Саликова Лилия Фуатовна
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад №368 комбинированного вида»

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ТНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ

CORRECTIVE PEDAGOGICAL WORK OF THE TEACHER, A SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN WITH TНР IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING BIOENERGOPLASTIKI

Аннотация. В статье раскрывается суть инновационной методики как «биоэнергопластика» - соединение движений кистей рук с движениями органов артикуляционного аппарата. Для коррекционно-развивающей работы учителей-логопедов в инклюзивной образовательной среде наиболее значимым является процесс оказания коррекционной помощи детям с ТНР с использованием биоэнергопластики.

Annotation. The article reveals the essence of the innovation methods as "bioenergoplastika" connection the movements of the hands with the articulation device bodies movements. For correctional and developmental work, speech therapy teachers in inclusive educational environment is the most important process of providing remedial assistance to children with TНР using bioenergoplastiki.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, биоэнергопластика, коррекционное обучение, тяжелое нарушения речи.

Key words: inclusive education, education technology, bioenergoplastika, corrective training, severe speech impairment.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребёнка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Развитие речи – её звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя – одна из важнейших задач обучения детей в начальной школе. Вместе с тем, работа по развитию речи – это составная часть логопедической работы, которая направлена на коррекцию речи детей. В системе занятий реализуется основной принцип специального образования – принцип

коррекционной направленности при соблюдении триединой задачи, а именно: коррекционное воспитание, коррекционное развитие, коррекционное обучение.

В последние десятилетия число детей, имеющих тяжелые нарушения речи, значительно увеличилось.

Многие авторы (М.М.Кольцова, Е.И.Исенина, Л.В.Антакова-Фомина и др.) отмечают взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, поэтому у детей с ТНР особое внимание необходимо обратить на стимулирующую роль тренировки тонких движений пальцев. Уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу и др. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно – развивающие и формирующие программы. Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

Исследованиями учёных Института физиологии детей и подростков АПН была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются, по мнению М.М.Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности головного мозга.» Формирование словесной речи ребёнка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи. Чтобы достичь более быстрых результатов, чтобы занятия становились всё более занимательными и увлекательными, мы рекомендуем применять такой метод как **биоэнергопластика** – это содружественное взаимодействие руки и языка. По данным Ястребовой А.В. и Лазаренко О.И. движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей с ТНР, развивает координацию движений и мелкую моторику.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Характерно для тяжёлых нарушений речи общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексическо- грамматической сторон речи, вследствие этого у большинства детей данной категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений. У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Указанные особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. А с введением федеральных государственных образовательных стандартов необходим новый подход в организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ТНР, разработки современных образовательных технологий. **Биоэнергопластика** оптимизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка по всем параметрам, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов. Использование биоэнергопластики существенно ускоряет исправление неправильно произносимых звуков у детей с нарушенными

кинестетическими ощущениями, потому что работающая ладонь во много раз усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Этот метод дети воспринимают как игру, что присуще детскому организму.

Биоэнергопластика должна являться неотъемлемой частью логопедической работы, как для развития артикуляционного аппарата, речевого дыхания и комплекса: речь и движение, а также для эмоционально-психического равновесия и совершенства. Синхронизация работы над речевой и мелкой моторикой вдвое сокращает время занятий, не только не уменьшая, а усиливает их результативность. Дети с ТНР, как правило, отличаются от своих сверстников по показателям физического и нервно-психического развития. Им свойственны эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, легкая возбудимость, отсутствие длительных волевых усилий и т. д. Поэтому учителям-логопедам приходится исправлять не только речевой дефект, но и нормализовать психическое и физическое состояние ребёнка. Решению этой проблемы поможет использование такой здоровьесберегающей технологии как биоэнергопластика.

Логопедическую работу с использованием метода биоэнергопластики при выполнении артикуляционной гимнастики можно условно разделить **на 6 этапов**.

На первом этапе детей знакомят со строением органов речи и традиционными артикуляционными упражнениями. Гимнастику выполняют сидя перед зеркалом, используя «Сказку о Веселом Язычке», короткие стихотворные строки на каждое артикуляционное упражнение. Данный процесс педагог сопровождает движениями своей ведущей руки. Этот прием применяется для того, чтобы ребенок привык к необычным движениям. Некоторые дети уже на данном этапе, подражая педагогу, выполняют похожие движения руками. При проведении упражнений необходимо помнить: у детей ведущей деятельностью остаётся игровая.

Поэтому на **втором этапе** для создания положительного настроения у детей при выполнении гимнастики используем героев перчаточного театра Круть и Верть, которые помогут освоить гимнастику. Педагог показывает артикуляционное упражнение, сопровождая его движениями ведущей руки в перчатке. Артикуляционная гимнастика выполняется традиционно, перед зеркалом.

На **третьем этапе** выполняется артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Исходное положение — сидя перед зеркалом. Ребенок повторяет за педагогом и использует свою ведущую руку в перчатке. Педагог должен следить за тем, чтобы кисть ребенка не напрягалась, чтобы движения были плавными и раскрепощенными. Очень важно при выполнении артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой соблюдать синхронность и точность действий речевых органов и кистей рук. Рука должна находиться на уровне солнечного сплетения параллельно полу.

На **четвёртом этапе** артикуляционная гимнастика с использованием биоэнергопластики выполняется с использованием другой руки в перчатке. Артикуляционная гимнастика выполняется так же: сидя перед зеркалом.

На **пятом этапе** ребенок повторяет за педагогом и использует обе руки в перчатках.

Шестой этап выполнения нетрадиционной артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой является заключительным. К этому времени дети осваивают артикуляционные упражнения и синхронные движения руками. Поэтому на данном этапе используются различные артикуляционные сказки, стихотворения. Педагог рассказывает сказку, называет упражнения, а ребенок выполняет их и сопровождает движениями обеих рук. Артикуляционные сказки сначала выполняются перед зеркалом. Когда дети смогут четко ощущать положения артикуляционных органов, дифференцировать движения языка, губ, челюсти, артикуляционные сказки можно выполнять без зрительной опоры (зеркала).

Для эффективной работы все артикуляционные упражнения с биоэнергопластикой отражены в специальной картотеке, где указаны движения язычка и специальные движения кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение .

Такая артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики продолжается весь учебный год. Учитель-логопед следит за ритмичным выполнением упражнений. С этой целью применяются счет, музыка, стихотворные строки. При этом двумя руками учитель-логопед продолжает давать четкий образец движения. Упражнения выполняются детьми в достаточно быстром темпе, с весёлым настроением.

Таким образом: Биоэнергопластика способствует привлечению интереса детей к логопедическим занятиям, способствует повышению работоспособности воспитанников, активизации познавательного интереса, благотворно воздействует на психику дошкольника, на его состояние физического и психического здоровья, обеспечивает успешность ребенка в процессе инклюзивной непосредственной образовательной деятельности, и: позволяет достичь положительных результатов в развитии артикуляционной, мелкой, общей моторики; облегчает постановку, автоматизацию, дифференциацию и введение звуков в речь; способствует более быстрому преодолению речевых нарушений ребенка с ТНР; улучшению качества работы всей коррекционной работы учителя-логопеда.

Заключение. С момента ратификации Российской Федерацией ряда международных конвенций, защищающих интересы детей с особыми образовательными потребностями, возникла необходимость пересмотра традиционных для отечественной педагогики подходов к организации обучения и воспитания этих детей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, в число которых входят дети с тяжёлыми нарушениями речи, могут реализовать свой потенциал лишь при условии своевременного и адекватно организованного обучения и воспитания. Различия в психофизическом развитии детей с нарушениями речи и, соответственно, в образовательных потребностях, обуславливают необходимость создания специальных условий, применение новых адаптивных методов и приёмов коррекционной работы. В настоящее время нельзя рассматривать ставшие уже классическими проблемы восстановительного обучения вне проблем нейропсихологии, так как будущее развитие этого направления может быть эффективным только в русле нейропсихологической коррекции речи детей с ТНР. Воздействие на сенсомоторный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех ВПФ. Так как сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития ВПФ, логично в самом начале коррекционно-развивающего процесса отдать предпочтение именно двигательным методам, к которым относится БЭП (биоэнергопластика).

Применение метода нейропсихологической коррекции - биоэнергопластики-целесообразно на первом году воспитания и обучения детей с ТНР.

Проведение артикуляционных упражнений принципиально отличается от общепринятых, что достигается соединением артикуляционных движений с движением руки — сначала одной, потом и двух (биоэнергопластика). Совместные движения руки и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме.

Биоэнергопластика-артикуляционные упражнения для развития подвижности мышц артикуляционного аппарата, которые проводятся одновременно с движениями рук, имитирующих движения челюсти, языка и губ, что позволяет активизировать межполушарное взаимодействие, развивать межполушарные связи, через которые полушария обмениваются информацией. С их помощью происходит синхронизация работы полушарий.

Преимущества применения упражнений с биоэнергопластикой в логопедической практике: оптимизация психологической базы речи; улучшение моторных возможностей ребёнка по всем параметрам; ускорение коррекции звукопроизношения, фонематических процессов; синхронизация работы речевой и мелкой моторики, что сокращает время занятий, усиливает их результативность; позволяет быстро убрать зрительную опору – зеркало и перейти к выполнению упражнений по ощущениям.

Список использованной литературы:

1. Бубновский, С.М., Теория и методика кинезитерапии. Методическое пособие/ под редакцией к.м.н. Бубновского С.М., М.: 1998.
2. Бушлякова, Р.Г., Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. -М.: «Издательство Детство-Пресс», 2011.
3. Лынская, М. И., Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. Под редакцией канд. пед. наук, профессора С. Н. Шаховской, М., ПАРАДИГМА, 2012.-3с.

Штабнова Анна Николаевна
**учитель истории и обществознания МБОУ «Средняя общеобразовательная русско-
татарская школа №115» Авиастроительного района, г. Казань**

ИНКЛЮЗИЯ КАК НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

INCLUSIVE EDUCATION AS A NEW EDUCATIONAL PRACTICE

Аннотация. В настоящее время проблема образования детей с ОВЗ является одной из актуальных проблем современного образования. Инклюзивное обучение представляет собой реализацию прав детей на образование, согласно инклюзивному образованию, все члены группы находятся на одном уровне, одинаково включаются в общественную жизнь и способы жизнедеятельности собственного коллектива. Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является создание условий, стимулирующих развитие самостоятельности, инициативности, активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей.

Annotation. Currently, the problem of education of children with disabilities is one of the actual problems of modern education. Inclusive education represents the realization of children's rights to education, according to inclusive education, all members of the group belong to the same level, equally included in social life and the ways of life activity of their own team. Effective condition for the implementation of inclusive educational process is the creation of conditions, which stimulate the development of independence, initiative, activity of the child for providing the development of opportunities of the children.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с ОВЗ, образовательный процесс

Key words: inclusive education, children with disabilities, educational process.

В современных условиях в Российской Федерации большое распространение получил процесс интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья, так как он представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» [1]. Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования.

В настоящее время набирает силу тенденция устранения неравенства общеобразовательных и коррекционных школ, повышается роль инклюзивного обучения. В связи с этим наблюдается большая неоднородность состава учеников по их психическому, физическому, умственному развитию, что значительно затрудняет адаптацию детей как с отклонениями в здоровье, так и без функциональных расстройств. Педагог часто просто теряется в приемах оказания помощи и поддержки учащихся с ограниченными возможностями. Совместное обучение детей с ОВЗ и без отклонений в здоровье поддерживается и описывается рядом документов. Среди них можно выделить: Национальную доктрину образования РФ, Концепцию модернизации российского образования, Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» [2].

Работа с ОВЗ подразумевает выполнение следующих задач в инклюзивном обучении: бытовых, нормативных, трудовых, а также социальной адаптации учащихся с последующим слиянием их с обществом [3]. Для успешного формирования навыков в специальных школах организуют факультативные занятия, где для ребят созданы все условия для развития дополнительных способностей. Такая форма учебной деятельности для детей с нарушениями здоровья должна быть согласована с психологами и учитывать индивидуальные особенности учеников. При долгой, терпеливой работе по разработанным психологами коррекционным программам можно добиться ожидаемого результата.

Об инклюзивном обучении сейчас много говорится, и пишется, но на практике, педагогам не хватает опыта и знаний. Прежде всего, педагогу необходимо изучить особенности ребенка и составить индивидуальный образовательный маршрут. Сделать это возможно только на основе

знаний о конкретном нарушении, имеющемся у ребенка, и понимании компенсаторных возможностей, на которые можно будет опираться при обучении и воспитании. Зная особенности, возможности можно приступить к организации предметно – развивающей среды. Изучая инклюзивное образование как новую образовательную практику, стоит обратить внимание и на определенные проблемы. Так, в первую очередь, это неподготовленность обычных школ в архитектурном плане: мало где есть пандусы и спецподъемники для детей-инвалидов. Очень часто не только сверстники, но даже и директора школ недостаточно знают о самой проблеме инвалидности, боятся работать с такими детьми. Также, следует отметить, что серьезные проблемы создают и сами родители детей с ограниченными потребностями, думая о том, что им недоступно право на образование. Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является создание условий, стимулирующих развитие самостоятельности, инициативности, активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей. Особое внимание следует обратить на условия создания предметно – развивающей среды. В первую очередь это безопасность. Совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья. С учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей, необходимо обеспечить коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Для успешного осуществления поставленной цели, можно выделить ряд задач: создание ребенку с ОВЗ условий для осуществления содержательной деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психического развития; обеспечение охраны и укрепления здоровья ребенка; коррекция негативных тенденций развития ребенка; стимулирование и обогащение развития во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой); профилактика вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе [3].

Создание индивидуального маршрута, внимание и терпение педагога позволяет достичь прекрасных результатов. Для обычных детей опыт совместной деятельности с детьми с ОВЗ просто необходим, если мы хотим воспитать в будущем милосердного, толерантного, доброжелательного члена нашего общества. В свою очередь дети с ОВЗ прекрасно социализируются в сообществе сверстников и в социуме в целом. Дети живут общим коллективом, не делая различий. Ребенок получает шанс реализовать, проявить себя. Его жизнь перестает существовать в рамках ограниченного пространства. Нужно отметить, что родители детей с ОВЗ, как правило, очень активно включаются в совместную работу с педагогом. У них появляется возможность выйти за рамки семейного общения, понимание, что у ребенка есть возможность социализации, а значит, появляется уверенность в завтрашнем дне. Педагог, в свою очередь, должен быть ориентирован на поддержку таких родителей и обязательно прорабатывать различные способы взаимодействия от психологического до образовательного. На каждом этапе образовательного процесса, можно и нужно включать родителей в создание индивидуально – образовательного маршрута, тогда эта работа будет наиболее продуктивной. Задача педагога помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой он есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально – волевою сферу.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016)
2. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции(г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.
3. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании /С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова //Психологическая наука и образование. - 2013.- № 1. - С. 83-92.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выразилось в сближении массовой и специальной образовательных систем. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее. В мире давно принято уделять особое внимание детям с ограниченными возможностями, их возможности получать достойное образование и их потребности во внимании, понимании и заботе взрослых людей.

Обычное образование нацелено на обычных детей, включает в себя обычных педагогов и обычные школы. Специальное образование включает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования.

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие, а также в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие инвалидности, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития этих детей.

Рассмотрим это на отдельном примере - школе раннего развития «Умка» Центра внешкольной работы Авиастроительного района г. Казани. В школе работают логопед, педагог-психолог, педагог математики, педагог ИЗО, педагог по развитию речи, педагог английского языка. Таки образом, осуществляется комплексное педагогически - разностороннее сопровождение ребенка, включая детей с ВОЗ. Во многих случаях представляется особенно актуальным взаимодействие и тесное сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога, недаром сейчас говорится о психологизации процесса образования. Такое сотрудничество необходимо и в процессе диагностики, и в процессе создания индивидуального маршрута развития ребенка и его реализации. Так, например, и логопедом и психологом выявляются нарушения не только в своих, специфических, но и в общих областях. Учитель-логопед отмечает, к примеру, у конкретного ребенка затруднения при складывании разрезанных картинок усложненной конфигурации, а психолог со своей стороны отмечает более высокий уровень выполнения тестовых заданий с опорой на слуховой канал, нежели на зрительный. Отсюда возникает возможность совместной работы в области развития у ребенка пространственных отношений, зрительного гнозиса и праксиса, и такая работа очень важна, поскольку именно она лежит в основе профилактики возникновения у ребенка в школьном возрасте оптической дисграфии. Также задачей педагогов является проведение групповых игровых занятий на сплочение детей и развитие толерантности к людям с ограниченными возможностями.

В нашей школе раннего развития осуществляется инклюзивный подход, который предполагает более тесное сотрудничество с родителями, которое может осуществляться в разных формах. Так, например, психологические тренинги могут проводиться иногда в форме совместных занятий с родителями. Это очень полезно для детей, поскольку создается необычная, новая обстановка, и дети учатся приспосабливаться к изменениям, легче адаптироваться. Родителям это также может быть интересно, так как они могут получить на таких занятиях какие-то новые для себя знания, по-новому взглянуть на своих детей, лучше понять реальные достижения ребенка и те трудности, которые он может испытывать.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами, и педагогами. Главная задача - выявить

индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

2.1.2. МОСКОВСКИЙ И КИРОВСКИЙ РАЙОНЫ

Бекетова Лилия Ивановна
педагог-психолог МАДОУ «Детский сад №395» г. Казани
Бекетова Светлана Ивановна
к.п.н., доцент КФУ
Власова Елена Ивановна
к.п.н., доцент КФУ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

SOME ASPECTS OF THE ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые теоретические основы, проблемы, задачи и пути решения вопросов инклюзивного образования в дошкольных учреждениях, приведены примеры реализации работы с детьми – инвалидами в детском саду.

Abstract. The article deals with some theoretical foundations, problems, challenges and solutions to issues of inclusive education in preschool institutions, the examples of work with children with disabilities in kindergarten.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, комфортная среда, педагогическая культура

Keywords: inclusive education, educational environment, a comfortable environment, pedagogical culture.

Динамические изменения, происходящие в российском обществе, в экономике, политике, обусловили необходимость реформы образовательной системы, в которой взаимодействуют все её составные элементы: дошкольные образовательные организации, школы, гимназии, лицеи, колледжи и высшие учебные заведения.

Для современной системы образования особенно важна качественная подготовка молодого поколения, формирование хорошо образованной, развитой личности, обладающей глубокими знаниями, умеющей принимать правильные решения, оценивать свои действия, поступки, уметь общаться в коллективе при любом виде деятельности. Для реализации этой цели на современном этапе используются самые разнообразные педагогические технологии, среди которых: игровые, проектные, и др. Профессор Д.З. Ахметова отмечает, что назрела необходимость перехода от «обучения профессии» к «обучению учиться» [2,3].

Чтобы решить столь важные задачи, педагоги используют технологии личностно-ориентированного, развивающего обучения, ИКТ-технологии, в результате происходят изменения образа мыслей, личностных мировоззренческих установок, в деятельности формируются умения обучаемых. Особую актуальность все эти вопросы приобретают в работе с детьми с ОВЗ, она требует тщательной профессиональной подготовки, которую педагоги получают на курсах повышения квалификации, а также с помощью самообразования и саморазвития. Для обучения коллектива детей, с различными категориями обучающихся требуется разработка, создание и внедрение в практику новых образовательных программ.

«Закон об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. обозначил инклюзивное образование как «Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В статье 5 (пункте 5) Закона об образовании РФ предлагается идея инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, как совместного воспитания и обучения в общеобразовательных организациях.

Образование опирается на дидактические законы, которые разработали известные педагоги Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, М.Н.Скаткин, среди них закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности, закон единства индивидуальной и групповой деятельности.

В конкретных условиях, в частности, инклюзивного образования, где особое внимание обращается на психологические и физиологические особенности детей, законы также выражены через закономерности, которые раскрывают причинно-следственные связи между характером деятельности и результатом процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ.

С закономерностями сочетаются и дидактические принципы, применительно к инклюзивному и общему образованию: принцип развивающего и воспитывающего обучения, доступности, наглядности, оптимального сочетания индивидуальной и групповой формы работы в детском коллективе.

Как было отмечено выше инклюзивное образование должно, осуществляться в среде воспитанников дошкольных образовательных учреждений, оно основывается на том, что каждый ребенок имеет равные права в получении светского воспитания и образования. Каждый воспитанник уникален своими способностями: мыслительными, художественными, музыкальными, своими интересами и познавательной деятельностью. Для развивающейся личности необходим индивидуальный подход, профессиональная гибкость педагога в процессе воспитания и обучения. Безусловно, проблем возникает много, прежде всего, это проблема толерантного отношения педагогов, воспитанников и их родителей, это проблема обеспечения безбарьерной среды, это и материальные проблемы в ДОУ, это проблема, связанная с разработкой, апробацией и внедрением в практику глубоко-продуманных, целенаправленных программ инклюзивного образования.

Анализируя источники литературы, отметим, что многие исследователи вопросов, связанных с инклюзивным образованием, отмечают необходимость изменения менталитета воспитателей, педагогов. Мы не согласны с такой точкой зрения, так как изначально, человек, поступающий на педагогическое отделение вуза, колледжа, обладает педагогическими способностями, для которых характерно гуманное отношение к окружающим, любовь к детям, педагогической деятельности, внимательность, умение слушать, терпеливо объяснять. Полученные знания по педагогике, психологии нацеливают и дают возможность работать с различными категориями детей. Совершенно другой вопрос, когда воспитатели, учителя не могут работать с детьми-инвалидами, только тогда можно говорить о необходимости смены образа мыслей, духовных установок - ментальности.

Воспитатели и педагоги должны обладать высокой педагогической культурой, включающей многогранную профессиональную компетентность, быть морально устойчивыми, толерантными. От личности педагога в инклюзивном образовании, его умения профессионально осуществлять процесс воспитания и обучения зависит психоэмоциональная атмосфера в детской группе, создание необходимой доступной среды для обучения как для детей с ОВЗ, так и здоровых воспитанников.

Коллектив детского сада №395 г. Казани в работе с детьми - инвалидами поставил следующие задачи: создать условия для включения ребенка-инвалида в образовательную среду; обеспечить возможные условия для того, чтобы ребенку - инвалиду было комфортно в детском саду; воспитывать уважение, доброту и гуманность в детях и их родителях к ребенку с ОВЗ.

В работе нашего дошкольного учреждения совместное воспитание и обучение детей - инвалидов строится на уважении к личности ребенка, на понимании основных этапов его развития, на взаимодействии с его родителями. Для реализации задач инклюзивного образования необходимо не только организовать безбарьерную среду, но и обеспечить профессиональную подготовку педагогического коллектива. Для этого воспитателей направляют на курсы повышения квалификации. Психолог, диагностируя личностные характеристики ребенка с ОВЗ, проводит коррекционно-развивающие занятия и дает рекомендации для

построения индивидуального плана работы с ребенком воспитателю, специалистам детского сада и его родителям.

Для более эффективной работы педагогического коллектива с детьми – инвалидами необходимо проводить специальную подготовку воспитателей, необходим специалист - дефектолог, нужны знания основ коррекционной педагогики, специальной психологии, а так же материальное оснащение ДОУ.

В наш детский сад в логопедические группы ходят двое детей - инвалидов с нарушением слуха (тугоухость II-III степени с сохранным интеллектом) и ребенок с ДЦП (передвигающийся самостоятельно) в средней группе. Дети с ограниченными возможностями здоровья участвуют непосредственно в образовательной деятельности с другими воспитанниками - своими сверстниками. Они хорошо адаптированы в своих группах, стараются не отставать от здоровых детей, а педагоги во всех воспитанниках развивают чувства заботы, доброты, гуманности и уважения к особенным детям. Инклюзивное образование развивает у дошкольников милосердие, взаимоуважение и толерантность. Здоровые дети учатся видеть положительные стороны, которые есть у детей с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения здоровья. Главное, чтобы такие дети чувствовали себя такими же, как здоровые дети в детском саду, что поможет им в будущем жить в современном обществе.

Таким образом, вопросы инклюзивного образования являются своевременными, актуальными и требуют дальнейшего изучения, как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Список использованной литературы:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ.-М.:ТЦ Сфера, 2014.-192 с.
2. Ахметова Д.З. Подходы к внедрению инклюзивного образования с учетом обеспечения преемственности разных уровней образовательной системы. Материалы. Второй международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» Казань, 20-21 марта 2014г. / Институт экономики, управления и права (г. Казань).– Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014.-С.5-11.
3. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. - Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014.-276 с.

Зиннурова Фариды Мансуровны
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №70 с углубленным изучением
отдельных предметов» Кировского района г. Казани

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE INCLUSIVE SCHOOLS

Аннотация. В статье рассматриваются методы и технологии преподавания русского языка и литературы, используемые в процессе обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Abstract. The article deals with the methods and techniques of teaching Russian language and literature used in the education of children with HIA in terms of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья

Keywords: inclusive education, children with disabilities.

Инклюзивное обучение - это попытка дать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими «нормальными» детьми. Дети с особыми образовательными потребностями больше

остальных нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но и достижении успехов в процессе обучения.

Все дети учатся по-разному, у всех свои возможности, склонности, предпочтения. К счастью, большинству обучающихся в ходе организации процесса обучения подходят общепринятые подходы, однако, есть дети, для которых более предпочтительны подходы, учитывающие их индивидуальные особенности.

Как и во многих школах, в нашей школе наряду со здоровыми детьми обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. В своей деятельности мы стараемся строить обучение таким образом, чтобы максимально учитывать различия в развитии и способностях обучающихся. С этой целью на уроках используются дифференцированные, разноуровневые задания.

Во время работы над текстом для пересказа прочитанного, некоторым учащимся раздаются карточки-помощники с вопросами, если у ученика проблемы со слухом, то иллюстрированные картинки.

На уроках русского языка и литературы основной целью обучения является овладение обучающимися коммуникативной функцией - умением использовать и воспринимать устную и письменную речь, поэтому на данных уроках целесообразно вводить задания, связанные с развитием речи. Важное место отводится словарной работе, орфографическим заданиям, наглядности, игровым моментам, орфоэпическим упражнениям, проговариванию вслух, заучиванию наизусть, выразительному чтению, составлению диалогов и монологов. При составлении каждого вида упражнений особое внимание необходимо уделять коррекционным задачам.

У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата зачастую наблюдается недостаточность развития словаря, невнятное произношение отдельных звуков, невыразительность речи: замедленный или ускоренный темп. В целях коррекции этих нарушений, в качестве разминки на уроках литературы, особенно на уроках выразительного чтения, в пятых-шестых классах активно применяются скороговорки. Данный вид упражнений очень нравится ученикам, они охотно подбирают скороговорки самостоятельно и с удовольствием участвуют в конкурсных заданиях по их лучшему проговариванию.

В письменной речи у детей с ОВЗ наблюдается неразборчивость почерка, дисграфия. Это связано, прежде всего, со слабостью слухоречевой памяти, недостаточностью модально-специфических видов внимания, восприятия, памяти, фонематического восприятия, кинестетического и зрительного анализа, бедностью сенсорного опыта, ограничением или нарушениями двигательной сферы. Общая энергетическая слабость деятельности мозга, обусловленная нарушением или дисфункцией стволовых и подкорковых структур, также отрицательно сказывается на формировании словарного запаса детей, на освоении грамматических категорий языка.

Важную роль в развитии многих психических процессов (внимание, восприятие, память) играют развивающие коррекционные «физминутки», направленные на мышечную релаксацию: медленные повороты головы назад, потягивание вперед руками, расслабление спины, плечевого пояса, гимнастика для глаз, с использованием мультимедийных технологий. Также можно использовать кинезиологические упражнения, развивающие межполушарное взаимодействие, данные упражнения развивают работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, память и внимание, облегчают процесс чтения и письма.

Данные методы, приемы, технологии не занимают много времени в процессе инклюзивного образования, но позволяют сделать работу интересной, насыщенной, увлекательной и разнообразной. Как показывает практика, такие технологии помогают достичь большого результата в работе с детьми с ОВЗ. Необходимо создавать вокруг ребенка специальное пространство, в котором возможна компенсация и коррекция нарушений, укрепление физического и нервно-психического здоровья.

Список использованной литературы:

1. Банч, Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса, М.: Издательство МБА. - 2008. – 138 с.
2. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы и перспективы / Под редакцией Оганесяна Е.В. - Казань: 2012. – 187 с.

Ильина Анна Федоровна
заведующая МБДОУ «Детский сад № 92 пресмотра и оздоровления»
Эммануилова Ольга Николаевна
старший воспитатель 1 квалификационной категории,
педагог-психолог высшей квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 92 пресмотра и оздоровления»

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ С ОСЛАБЛЕННЫМИ ДЕТЬМИ С ДИАГНОЗОМ ТУБИНФИЦИРОВАНИЕ

ORGANIZATION TO DEVELOP HEALTH WORK IN KINDERGARTEN WITH WEAKENED CHILDREN DIAGNOSED WITH TUBINFITSIROVANIE

Аннотация. В статье представлен опыт работы детского сада с детьми с диагнозом тубинфицирование, выраж туберкулиновой пробы, контакт с больными туберкулезом. Описаны нетрадиционные формы работы с данной группой детей.

Annotation. The article presents the experience of kindergarten children with a diagnosis of tubinfitsirovanie, turn tuberculin test, contact with TB patients. Opie-Sana non-traditional forms of work with this group of children.

Ключевые слова. Тубинфицирование, выраж туберкулиновой пробы, система закаливания, оздоровление, профилактика.

Keywords. Tubinfitsirovanie, turn tuberculin test, the system Zak-Lebanon, rehabilitation, prevention.

Жизнь нового столетия ставит перед нами много проблем, среди которых на сегодняшний день является проблема сохранения здоровья. Проблема состояния физического и психического здоровья подрастающих поколений является сегодня поистине глобальной проблемой. Особую остроту она приобретает в современных российских условиях, где высокие показатели детской заболеваемости и смертности приобрели характер устойчивой и прогрессирующей тенденции. На этом фоне наблюдается резкий всплеск заболеваний, во многом имеющих социальную этиологию. К их числу принадлежит туберкулез.

Воспитание здорового ребенка – важнейшая задача, стоящая перед работниками дошкольных учреждений, так как здоровье человека закладывается в детстве. Но, к сожалению, в последние годы (по данным Минздрава России) более 80% детей дошкольников имеют врожденные или приобретенные хронические заболевания. На фоне экономического кризиса, резкого ухудшения экологической обстановки отмечается снижение сопротивляемости простудным и инфекционным заболеваниям у детей. Поэтому основной задачей, стоящей перед дошкольным учреждением, является укрепление здоровья детей, повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям среды. Особенно актуальной является эта задача для дошкольных учреждений компенсирующего вида. Дети, посещающие такие детские сады, состоят на диспансерном учете, то есть это дети 2 и 3 групп здоровья.

В современных сложных экономических условиях резко повысилась заболеваемость туберкулезом. Санаторный детский сад № 92 «Лесная сказка» фтизиатрического профиля вносит свой посильный вклад в борьбу с этой опасной социальной болезнью. Назначение детского сада требует усиленного внимания к здоровью детей. Поэтому сохранение и укрепление физического здоровья детей является приоритетной задачей. Детский сад посещают дети с диагнозом тубинфицирование, выраж туберкулиновой пробы, контакт с больными туберкулезом. В своей работе мы руководствуемся принципом оздоровительной направленности, **основная цель которого – укрепление здоровья детей.** Оздоровить ребенка в короткий срок (первоначальный срок пребывания в детском саду 6 месяцев) задача не из легких.

В своей работе по оздоровлению детей мы находимся в постоянном поиске наиболее эффективных, простых в применении и не требующих материальных затрат методов закаливания детского организма.

Эффективность протекания процесса оздоровления детей в ДОУ обеспечивают следующие педагогические условия: формирование компетентной здоровьесозидающей позиции

педагогов; создание предметно-развивающей здоровьесберегающей среды; использование активных средств, форм и методов сохранения и стимулирования, коррекции здоровья детей, обучения их здоровому образу жизни; разработка критериев эффективности оздоровления детей; прослеживание индивидуальной траектории их оздоровления; расширение психофизиологических возможностей детей при взаимодействии педагогов, медицинских работников, родителей.

Коллектив поставил перед собой задачу: найти, апробировать и внедрить в работу нашего детского сада эффективные методы закаливания детского организма, создать систему оздоровления в условиях санаторного детского сада.

Утреннюю гимнастику, свидетелями которой ежедневно становятся родители, мы проводим на воздухе круглый год (кроме дней с очень низкой температурой воздуха) состоит из упражнений на развитие двигательной активности и оздоровительной работы и модифицированный вариант дыхательной гимнастики В.Т. Кудрявцева.

Гимнастика Кудрявцева В.Т. прижилась в детском саду: не требует материальных затрат, специальных условий, соответствует ведущему виду деятельности дошкольника. Поэтому дети и воспитатели разных возрастных групп выполняют ее с удовольствием. Однако чтобы оздоровить детей за короткий период времени одной дыхательной гимнастики недостаточно.

В последние годы в нашей стране, медики стали уделять больше внимания рефлексотерапии, появилось много поклонников су-джок терапии. Проанализировав используемые ранее методы закаливания и оздоровления детей, мы пришли к выводу, что эффект от гимнастики должен быть выше, если сочетать ее с методом босохождения. Активное дополнительное стимулирование точек и зон дает хорошие оздоровительные результаты.

Хвойные деревья – это не только мощные легкие планеты Земля, но и животворные родники, дающие людям здоровье. Эфирные масла и другие, биологически активные вещества, добываемые из хвойных деревьев, успешно применяются для лечения и профилактики многих заболеваний: простудных, гриппа, болезней органов дыхания, туберкулеза и других. В зимний период в хвойных деревьях повышается концентрация целебных компонентов, в том числе и витаминов.

Детский сад расположен в лесопарковой зоне, на участках растут вековые сосны, со всех сторон нас окружают хвойные деревья. Начали с того, что подготовили материал и провели консультации для воспитателей и младших воспитателей о целебных свойствах хвои. Разработали методику использования хвои в работе по закаливанию детей. Стали постепенно внедрять в работу сочетание дыхательной гимнастики с босохождением по хвое. Вводили хвою осторожно и постепенно. Сейчас дети всех групп с удовольствием гуляют босиком после сна по хвойным дорожкам под музыку, а затем, стоя на хвое, выполняют комплекс дыхательной гимнастики.

Лес, окружающий нас, дарит нам не только хвою. Наши участки бывают усыпаны сосновыми шишками круглый год. А почему бы не использовать и их на пользу здоровья наших детей? В летний период мы стали использовать для стимуляции активных зон и точек стопы сосновые шишки. Воспитатели на песочной дорожке выкладывают вместе с детьми шишки основанием вверх. Дети с удовольствием гуляют босиком по этим дорожкам в течение прогулки. Для поддержания интереса детей стали использовать подкрашенные шишки (выкладывание «маршрута» для старших, для малышей – «ковровая» дорожка). Дорожку из шишек продолжили участками из растущей зеленой и сухой скошенной травы (разница температур, фактуры). Темп ходьбы умеренный, затем более интенсивный, легкий бег (но с учетом температуры воздуха, если жарко темп замедляется).

Анализ детской заболеваемости показал, что комплексное использование нетрадиционных методов закаливания привело к ее снижению, именно за счет простудных заболеваний: общая - с 8,6 до 6,6 дней, ОРЗ и грипп - с 6,9 до 5,2 дней. Дети выписываются из детского сада с улучшением состояния здоровья (68%).

Разработанная и внедряемая в практику детского сада система закаливания и оздоровления детей с диагнозом тубинфицирование и вираж туберкулиновой пробы эффективна, не требует дополнительных материальных затрат, проста в использовании, подчинена принципу природосообразности.

Для дальнейшего положительного прогресса оздоровливания детей будет апробироваться, и внедряться метод ароматерапии, с применением масла деревьев хвойных пород, использование хвои в решении проблемы авитаминоза. При последовательном включении в работу по оздоровливанню детей всех перечисленных компонентов, ожидается снижение детской заболеваемости простудными заболеваниями до 5 дней, повышение иммунитета.

Наш детский сад на протяжении многих лет занимается этой проблемой. Но как показывает опыт – проблема так и может остаться неразрешимой, если над ней будут биться только педагоги и медики. Без активного участия семьи добиться высоких результатов НЕВОЗМОЖНО. Поэтому мы поставили цель: создание единой союзной системы дети – педагоги – медики – родители. Работа начинается с первого посещения родителями детского сада и главную роль в этом играет взаимодействие специалистов и педагогов в ДОУ: заведующая, медсестра, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатель, работа которых направлена на оздоровление воспитанников. И главная наша задача – установить контакт с семьей, дать понять, что мы становимся союзниками в воспитании нашего ребенка (ненавязчивые вопросы о проблемах в здоровье, привычках, особенностях поведения ребенка). Постепенно мы включаем членов семьи в нашу работу, используя традиционные формы: анкетирование (его особенности – не дома), собрания, беседы, консультации, тематические выставки, папки-передвижки отдаем предпочтение таким где родители являются не только слушателями и зрителями, а непосредственными участниками жизни детского сада: совместные спортивные досуги, праздники, мини-походы (обучаем определять степень утомляемости), посиделки на траве, дегустации блюд «Самая вкусная и полезная каша», «Красивые овощи» (реализация программы «Разговор о правильном питании»), тематические дни открытых дверей, вечера «Приглашаем делать вместе», КВН «Будьте здоровы», творческие группы. У нас не бывает объявлений о предстоящих мероприятиях – это приглашения от имени детей и сотрудников. Если инструктор по физкультуре проводит открытое мероприятие для родителей, то дети приглашают членов своей семьи посмотреть, какими они стали ловкими, сильными, здоровыми, посостязаться с ними, между собой и редкий родитель откажет в просьбе своему ребенку.

Эффективность закаливания зависит от систематичности, наша задача – не только выполнение оздоровительных мероприятий в детском саду, а воспитание потребности в них. Но если члены семьи будут только восторженно смотреть со стороны, как работают сотрудники детского сада, здорового ребенка нам не вырастить. Мы ведем листы здоровья на каждого ребенка и знакомим с ними родителей, анализируя состояние здоровья вместе решаем, а что можно сделать еще для его улучшения (питание, закаливание, создание условий дома и др.). В работе с детьми педагоги используют методы лично-ориентированного общения, претворяют идеи педагогики сотрудничества: педагог никогда не становится в позицию «над ребенком», она равноправный партнер и союзник каждого воспитанника и дети отвечают ей искренней любовью и уважением, те же идеи и методы мы переносим в работу с родителями – мы всегда стремимся вести диалог «глаза в глаза», а это возможно только при взаимном уважении и понимании.

Хорошее здоровье ребёнка определяет его работоспособность, возможность легко усваивать то, чему его учат, быть доброжелательным в общении со сверстниками, уметь управлять своим поведением. Таких результатов можно добиться лишь в том случае, если комплекс оздоровительных мероприятий, вся повседневная работа по охране и укреплению здоровья детей, реализация принципов оздоровляющей педагогики станут приоритетными в дошкольных учреждениях. Причём участниками этого процесса должны стать все взрослые, как в детском саду, так и в семье.

В нашем дошкольном учреждении педагогическим коллективом накоплен богатый опыт работы по физическому развитию и оздоровлению дошкольников. Но жизнь не стоит на месте, модернизируется система дошкольного образования и возникает необходимость оптимизировать уже сложившуюся систему физкультурно-оздоровительной работы ДОУ. Поэтому система оздоровительной работы в ДОУ проходит стадию оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности, направленной на организацию развивающей оздоровительной работы с ослабленными детьми в детском саду.

Список использованной литературы:

1. Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): Программно-методическое пособие. — М.: Л ИНКА-ПРЕСС, 2000. - 296 с.
2. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Ослабленный ребенок: развитие и оздоровление: Монография. – М.: Институт ДО и СВ РАО, 2003, – 178 с.

Камалова Алия Маратовна
педагог-психолог МАДОУ №337
Минязова Роза Назимовна
педагог-психолог, дефектолог МАДОУ № 91 г. Казань

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMMUNICATION KOMPETENTNOSTI TEACHERS DOE AS A FACTOR SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается необходимость повышения профессиональных психологических компетенций педагогов работающих в условиях инклюзивного образования. Раскрывается взаимосвязь коммуникативной компетенции педагогов с социально-личностным развитием детей с нарушением речи.

Abstract. The article reveals the necessity to improve the professional competences of teachers working in conditions of inclusive education. The interrelation of communicative competence of teachers with personal-social development of children with speech

Ключевые слова: инклюзивное образование, коммуникативная компетентность, социально-личностное развитие, дети с особенностями в развитии

Key words: inclusive education, communicative competence, personal-social development of children with special needs

Сегодня, в связи с реализацией ФГОС в дошкольное образование, возрастают требования к профессионализму педагогов, работающих в дошкольном образовательном учреждении, развитию у него необходимых компетенций.

Коммуникативная компетентность педагога в ДОУ в современной педагогической и психологической науке рассматривается как значимый фактор социально-личностного развития ребенка. Согласно статистическим данным ВОЗ количество детей с особенностями развития (дети с нарушением речи, с задержкой психического развития) увеличивается. Вопросы социализации и социальной адаптации приобретают важной значение для педагогов, детей и их родителей в условиях инклюзивного образования в ДОУ. Серьезность и значимость проблемы отмечала Т.Н.Щербакова. «В современной социальной реальности, которая характеризуется противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, обостряются проблемы передачи духовных ценностей, моделей конструктивного взаимодействия с миром, позитивного образа мира в пространстве взаимодействия «ребенок-взрослый»».

Коммуникативная компетентность воспитателей и специалистов ДОУ способствует организации особенного педагогического взаимодействия, оказывающего существенное влияния на социально-личностный рост детей с особенностями в развитии, взаимовлияние дошкольников и педагогов. Сегодня дошкольное образование ориентируется на развитие социальной активности и социальной адаптивности детей, имеющих особенности в развитии.

Коммуникативная компетентность специалистов и воспитателей, является важным условием психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии. Данная компетентность помогает в создании комфортных доверительных отношений в ситуации общения «ребенок–взрослый», позволяет развивать и корректировать коммуникативное поведение с учетом характера дефекта и индивидуальности дошкольников.

Коммуникативная компетентность включает: стиль педагогического общения, эмпатийность, способность управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации

взаимодействия, особенности поведения в конфликтных ситуациях, готовность к педагогическому сотрудничеству.

Согласно исследованиям, уровень коммуникативной компетентности педагогов оказывает непосредственное влияние на показатели социально-личностного развития ребенка с нарушением речи, задержкой психического за счет позитивной коммуникативной среды. Особую роль играют такие параметры как эмпатийность и стиль педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе. Высокий уровень эмпатийности воспитателя и специалиста создает атмосферу доверия, снимает напряженность и тревогу у детей в процессе взаимодействия.

Стиль педагогического общения связан с показателем тревожности в детском саду: проблема страха в отношении с воспитателем, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, фрустрация потребности достижения успеха. Авторитарный стиль влияет на эмоциональное восприятие ребенком себя в микросоциуме, его отношения со сверстниками и взрослыми и во многом предопределяет качественные показатели социально-личностного развития ребенка.

Исследования С.В. Жизневой показали зависимость между уровнем коммуникативной компетентности педагога и социально-личностным развитием детей дошкольного возраста с особенностями в развитии (речевая патология, ЗПР).

Цель нашего исследования: определение уровня сформированности социально-личностного развития дошкольников с нарушением речи и ЗПР. Исследование проводилось на базе МАДОУ №337, МАДОУ №91 города Казани. В нем приняли участие 55 детей с нарушением речи, 15 детей с задержкой психического развития и педагоги с разным уровнем коммуникативной компетентности 30 человек. Методы исследования: стратегия поведения в конфликте автор К.Томас, диагностика социально-личностного развития в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО. Гипотеза нашего исследования: педагоги с высоким уровнем коммуникативной компетентности владеют разными поведенческими моделями в разрешении конфликтных ситуаций.

Результаты диагностики социально-личностного развития в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО показали, что у детей 5-6 лет существуют следующие проблемные зоны: низкая готовность к общению, проблемы в общении со взрослыми, низкая мотивация к различным видам деятельности в том числе к трудовой. Результаты диагностики детей дошкольного возраста: низкая готовность к общению, проблемы в общении со взрослыми, низкие значения по шкалам ответственность и самостоятельность. В целом у всех обследуемых дошкольников наблюдается заниженные показатели по шкале социально-коммуникативного развития.

Результаты обследования педагогов на выявление ведущей стратегии поведения в конфликте показали средние значения у воспитателей и специалистов: сотрудничество (6,4), избегание (6,7), приспособление (5,7), компромисс (4,5), соперничество (3,8). Таким образом, ведущая модель поведения в конфликте это избегание. Педагоги на высоком уровне владеют коммуникативными навыками сотрудничества, что способствует снятию страхов, тревоги созданию доверительных отношений с детьми, имеющими дефекты и плодотворно влияют на социальную адаптацию. Приспособление - подстройка, умение встать на позиции детей с особенностями в развитии, компромисс - умение договариваться, соперничество – уверенность, лидерские модели поведения. Таким образом, все навыки и умения конструктивного выхода из конфликта необходимо усиливать у педагогов работающих в дошкольном учреждении, а особенно в условиях инклюзивного образования.

Полученные результаты говорят о необходимости повышения среди педагогов ДОУ коммуникативных навыков и умений через мастер-классы, обучающие семинары, практические занятия, курс социально-психологического тренинга.

Коммуникативная компетентность — это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

Что необходимо педагогам уметь: прогнозировать ситуацию, в которой предстоит общаться; программировать процесс общения; управлять психическими процессами в сложных ситуациях межличностного общения; уметь безоценочно воспринимать собеседника.

Одним из условий коммуникативной компетентности является выполнение определенных правил и требований: правило «готовности к пониманию»; правило конкретности; правило обратной связи. Именно это правило, в конечном счете, обеспечивает достижение главной цели коммуникативного процесса - взаимопонимания.

Таким образом, коммуникативная компетентность позволяет воспитателям и специалистам создать ситуацию взаимопонимания с детьми, добиться положительных эффектов его социально-личностного развития путем создания благоприятного коммуникативного пространства. Коммуникативная компетентность это основное смыслообразующее звено в процессе социализации и адаптации детей с нарушением речи к обучению в школе. Только педагоги с высоким уровнем коммуникативной компетентности помогут дошкольнику преодолеть эмоциональный барьер в общении, стать гражданином с чувством собственного достоинства. Социально-личностное развитие ребенка в условиях инклюзивного образования будет успешным при условии взаимопонимания и поддержки взрослых.

Список использованной литературы:

1. Методические рекомендации по работе с детьми с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / Д.З.Ахметова, А.Е.Игнатъев, Д.В.Айзатуллина. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 56 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. - 396 с.
3. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя. Ростов-н/Д., 2005. - 320 с.

Каримова Елена Юрьевна
учитель-логопед 1 квалификационной категории МАДОУ «Детский сад №125
комбинированного вида» Кировского района города Казани

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается суть метода динамической электростимуляции (ДЭНС) - уникальный новый инструмент в логопедии. Помогает восстановить речь у детей и взрослых аппаратным лечением, по системе Су Джок и другим системам соответствия.

Ключевые слова: инклюзия, ДЭНС, ДЭНС-терапия, Су Джок.

На то, что ребёнок «не говорит», жалуются родители детей разного возраста. К сожалению, в последние годы детей с речевыми нарушениями становится всё больше.

При углубленном обследовании детей с тяжелыми нарушениями речи, такими, как общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание, ринолалия и др., кроме отдельных нарушений звукопроизношения, имеются и другие нарушения речевых и неречевых функций, которые в ряде случаев становятся проблемой для этих детей и препятствуют комфортному включению их в социум, – в детский коллектив. Поэтому проблема инклюзии и для таких детей тоже актуальна.

Речевые нарушения требуют упорной, длительной коррекции. Несмотря на существующий арсенал медикаментов, методик и инструментов для коррекции речевых нарушений, у логопедов всегда повышенным вниманием пользуются немедикаментозные методы: логопедический массаж языка, лицевой мускулатуры и динамическая электростимуляция (ДЭНС), которая активизирует работу мышц речевого аппарата и мимических, а также улучшает зрительно-моторную координацию. ДЭНС-терапия безопасна и удобна в применении, не вызывает аллергических реакций и позволяет решать любые сложные задачи логопедии.

В результате применения ДЭНС у детей в речевом статусе наблюдались улучшения в состоянии мышечного тонуса органов артикуляции, повышение мышечной активности мимической и артикуляционной мускулатуры, увеличение объёма артикуляционных движений, а также расширение объёма речевого дыхания и улучшение качества голосообразования.

В зрительно-моторной координации наблюдались улучшение в прослеживании объектов и узнавании предметов, увеличение объёма зрительного восприятия, а также появление синхронности деятельности руки и зрительной реакции, повышался самоконтроль ребёнка. Метод ДЭНС не имеет возрастных ограничений, и его применение показано взрослым и детям. ДЭНС можно применять сразу после рождения.

Противопоказания для применения аппаратов класса ДЭНС являются наличие кардиостимулятора и индивидуальная непереносимость тока. ДЭНС-терапия является официально зарегистрированным методом физиотерапии. ДЭНС – это терапия, которая использует очень физиологичный способ воздействия импульсами электрического тока через биологически активные зоны и точки на поверхности кожи. Проводя сеансы ДЭНС, получаем желаемый результат: восстановление правильной речи и здоровья детей. После проведенных сеансов улучшается звукопроизношение, облегчается процесс постановки и автоматизации звуков, увеличивается словарный запас, речь становится фразовой. Отмечается улучшение памяти, концентрация внимания, уменьшение возбудимости, нормализации сна. ДЭНС даёт возможность целенаправленно воздействовать на поражённые участки артикуляционных органов. Процедуры ДЭНС-аппаратами проводят курсами по 10-15 дней, 1 сеанс в день. На каждом сеансе обрабатывается две основные зоны и одна дополнительная. При необходимости повторить курсовое воздействие через 1-1,5 месяца.

Особое внимание уделяем шейно-воротниковой зоне, т.к. работа с ней снимает мышечные зажимы, улучшает кровоснабжение головного мозга и т.д.

Стимуляция речевых зон (язык, подчелюстная зона) улучшает кровоснабжение мышц артикуляционного аппарата, подготавливает их к активной работе.

Речевые зоны расположены вокруг рта: верхняя губа, нижняя губа, левый и правый углы рта. Аппаратная обработка этой зоны проводится при любых нарушениях речи.

По системе соответствия Су Джок речевые зоны расположены на подушечках пальцев рук. ДЭНС задействует связь пальцевой моторики и речевой функции, эти зоны расположены в коре головного мозга очень близко друг к другу. Для удобства проведения процедур можно использовать выносные электроды: аппликаторы и массажные электроды.

Правила применения аппаратов ДЭНС для детей просты: **не сильно:** аппарат работает на минимальной мощности; **не больно:** работа на ладонях и стопах, шейно-воротниковая зона, «три дорожки» (на спине); **не долго:** до года – 5-10 минут (2-3 минуты на одну зону); 1-3 лет – 10-15 минут (3-5 минут на одну зону); 3-5 лет – 10-20 минут (5-6 минут на одну зону); для детей 5-12 лет – 20-25 минут (7-8 минут на каждую зону); старше 12 лет – до 40 минут.

Приведу несколько примеров успешного лечения речевых нарушений с помощью ДЭНС-терапии.

Мальчик Костя, 6 лет. Диагноз: фонетическое нарушение речи, механическая дислалия. Получил курс ДЭНС-терапии: 10 сеансов. На пятом сеансе ДЭНС одновременно встали три звука [Ш], [Ж], [Р]. Автоматизация звуков прошла быстро. Мальчик был выпущен с чистой речью.

Мальчик Саша, 5 лет. Диагноз: ОНР III уровня (общее недоразвитие речи). Были нарушены звуки: [Ш], [Ж], [Л], [Р], [Р'], слоговая структура, связная речь. Была начата ДЭНС-терапия, курсами по 2 недели (14 дней). Через год звуки были поставлены и автоматизированы, фонематический анализ и синтез в норме, связная речь соответствовала возрасту.

Применение ДЭНС-терапии в коррекционной работе логопеда помогает сократить время становления правильного звукопроизношения, развить фонематические процессы, улучшить координацию мелкой моторики рук, т.е. повысить качество устной речи детей дошкольного возраста. Использование метода динамической электростимуляции у дошкольников с нарушениями речи – это дополнительное средство в системе логопедической коррекции.

Список использованной литературы:

1. Власов А.А., Умникова М.В. Руководство по динамической электростимуляции. – Екатеринбург, 2005. – 280 с.
2. Огурцова Н.А., Ткачёва Т.А., Иванова Н.И. Новая Логопедия: брошюра. - Наука Радости: Миасс, 2014.- 48 с.
3. Секреты Гиппократата: ежемесячное информационное издание для медицинских работников. - Екатеринбург, 2013. - № 5.

Кузьмина Ольга Михайловна
заведующая МБДОУ «Детский сад № 350 комбинированного вида» Кировского
района г. Казани
Сулейманова Лилия Альтафовна
старший воспитатель

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТУБИНФИЦИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются общеоздоровительные мероприятия для детей дошкольного возраста с туберкулезной интоксикацией, условия для полноценного их развития, управленческие проблемы организации педагогической и лечебно–оздоровительной работы в специализированных группах ДОУ.

Annotation. The article deals with health-building activities for preschool-age children with tuberculous intoxication, conditions for the full of their development, the management problems of the organization of pedagogical and medical and health work in specialized groups of preschool.

Ключевые слова: дошкольное образование, туберкулезная интоксикация, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая среда, физиометрические показатели.

Keywords: pre-school education, tuberculous intoxication, health-saving technologies, health-environment, indicators fiziometrisheskie.

Забота о здоровье ребенка и взрослого человека стали занимать во всем мире приоритетные позиции. И это понятно, поскольку состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия современного общества и Российского государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее. Статистика состояния здоровья детского населения показывает прогрессирующие тенденции к росту заболеваемости, снижению уровня здоровья.

Специализированные группы Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 350 комбинированного вида» Кировского района г.Казани для детей с туберкулезной инфекцией не является исключением. Анализ состояния здоровья воспитанников показывает отсутствие детей с 1 группой здоровья, дети с туберкулезной инфекцией с раннего возраста уже имеют те или иные хронические заболевания, нарушения в состоянии здоровья.

Углубленное рассмотрение сложившейся ситуации показало с одной стороны, что современные педагогические технологии не учитывают уровень здоровья тубинфицированных детей дошкольного возраста, а с другой стороны отсутствие интереса в семьях воспитанников к проблеме здорового образа жизни, отнесение предпочтений к медикаментозному лечению и полное игнорирование родителей двух составляющих здоровья ребенка – душевного и психосоциального благополучия. Поэтому возникла необходимость решения актуальной задачи в создании оригинальной модели здоровьесохраняющего образовательного процесса в специализированном дошкольном учреждении. Преодоление названных противоречий вижу в опоре на определенный стиль профессионального поведения, предполагающий диалог, сотрудничество, главным образом, в создании оптимальных условий для продуктивного взаимодействия педагогического коллектива, медицинского персонала, родителей воспитанников в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения.

В санаторные группы детского сада направляются дети после обследования в противотуберкулезном диспансере и по направлению врача-фтизиатра. Лечебно-педагогический процесс строится с учетом специфики инфицирования дошкольников микробактериями туберкулеза и сопутствующими у них заболеваниями. Лечебно-педагогический процесс включает несколько этапов: набор детей с разным сроком пребывания по направлению тубдиспансера; комплексная медико-психолого-педагогическая диагностика – составление алгоритмов комплексной реабилитации тубинфицированных детей; здоровьесберегающая организация образовательного процесса; создание здоровьесберегающей среды; организация физического воспитания; соблюдение рационального режима дня.

Для тубинфицированных и контактных по вирусу детей проводится химиопрофилактика-превентивное лечение противотуберкулезными препаратами, которая проводится старшей медсестрой ДОО по назначению врача-фтизиатра.

На первом этапе дошкольного образования тубинфицированных или перенесших туберкулез детей, поступающих в наше учреждение, направляемых тубдиспансером: из очагов туберкулезной инфекции организуется комплексное обследование состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности детей Медико-психолого-педагогической службой учреждения.

Вторым немаловажным этапом стало применение ряда здоровьесберегающих образовательных технологий для обеспечения оптимальных гигиенических основ образовательного процесса в специализированном учреждении. В практической работе коллектив учитывает различные закономерности здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Проанализировав ситуацию со спецификой нашего учреждения, педагогический коллектив утвердился в том, что нужно строить образовательный процесс с тубинфицированными детьми, реализуя основную образовательную программу ДОО с включением элементов авторской оздоровительно-развивающей программы «Здравствуй» М.Л.Лазарева. Составляя годовой учебный план, расписание непосредственно образовательной деятельности, учитывали: соответствие суммарной учебной нагрузки гигиеническим требованиям; показатели умственной работоспособности, свидетельствующие о степени выраженности утомления; физиометрические показатели, свидетельствующие о степени напряженности функционирования сердечно-сосудистой и центральной нервной системы; показатели физического развития и заболеваемости детей.

Для обеспечения оптимальной нагрузки на ребенка, с целью защиты от переутомления и дезадаптации, регулярно планируем проведение интегрированных занятий. Учитываем организационные условия для реализации индивидуального подхода к ребенку: организуем занятия по подгруппам для детей с разными темпами психического развития, организовано психологическое обеспечение образовательного процесса. Особая роль отводится гигиеническим мероприятиям по профилактике утомления отдельных детей на занятиях. Педагоги на всех развивающих занятиях проводят физкультминутки с включением упражнений на дыхание, снятие глазного напряжения (профилактика зрения).

Третьим этапом является организация здоровьесберегающей среды. Созданная нами экологическая среда, воздействующая на тубинфицированного ребенка всей совокупностью средовых факторов. Это гигиенические, регламентированные СанПиНами (соблюдение освещенности: режима проветривания, требований к мебели и т.д.); воздушная среда, влияющая на сохранение здоровья дошкольников. Для полноценного развития и оздоровления детей в детском саду созданы благоприятные условия: музыкально- физкультурный зал, люстра Чижевского, освежающая и насыщающая воздух отрицательно заряженными ионами, лицензированный кабинет медперсонала, изолятор для заболевших детей, процедурный кабинет, кабинет физиотерапии, имеется коррекционные кабинеты логопеда и психолога. В распоряжении детей внештатные врачи педиатр и фтизиатр. В группах имеются мини-физкультурные уголки для занятий детей. При построении эффективного образовательного процесса немаловажна эмоционально-поведенческая среда. Педагоги умело дирижируют состоянием активности, нейтрализуют их агрессию и «мышечные зажимы».

Четвертый этап – это опосредованный фактор, влияющий на здоровье тубинфицированных дошкольников – это культурологическая среда, предполагающая интеграцию в образовательный процесс феноменов культуры и искусства. Воспитатели и узкие специалисты постоянно используют на занятиях арт - библио-, музыка-, изотерапию.

Пятый этап – это организация физического воспитания, которое оказывает существенное влияние на совершенствование защитных сил организма тубинфицированного ребенка, ход его физического развития, содействие овладению необходимыми движениями. Исходя из специфики детского сада для детей с туберкулезной инфекцией, вся физкультурно-оздоровительная работа проводится в системе. Формы организации физического воспитания, предусмотренные нами, включают в себя: три физкультурных занятия в неделю для каждой возрастной группы (2 - в зале, 1 - на воздухе). Во время прогулок, основой которых является двигательная активность,

включающая проведение подвижных игр, закаливание, трудовую деятельность. Детскому организму для гармоничного физического развития необходимо ежедневно не менее 2 – 2,5 часов активных занятий, которые включают в себя разнообразные движения, элементы спортивных игр и упражнений, подвижные игры и другие физические нагрузки. Интенсивную двигательную активность тубинфицированным детям обеспечивает выполнение скорректированный режим дня.

Важным **закрывающим** этапом является соблюдение рационального режима дня, физиологическая основа режима – выработка у ребенка условного рефлекса на время. Педагогический интерес к проблеме оптимизации работы по комплексной реабилитации тубинфицированных детей, а также использование совокупности научных подходов к решению этой проблемы и применение их на практике позволили разработать систему комплексных мероприятий. Использование в общем режиме дня постоянного времени и места утренней, лечебной гимнастики, звуко-, ароматерапии, прогулок, игр, закаливающих мероприятий делает режим каждой возрастной группы оздоровительным фактором. Тщательная переработка каждого изложенного этапа важна, так как они учитывают рекомендации проектирования образовательной программы дошкольного учреждения в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

С целью оздоровления детей в ДОО проводятся общеоздоровительные мероприятия, направленные на повышение сопротивляемости организма к туберкулезной инфекции: организовано усиленное питание, которое финансируется за счет средств местного бюджета; ежедневно дети получают фрукты, соки, на обед овощи. Питание детей пятиразовое; проведение закаливающих процедур (умывание и мытье рук до предплечья прохладной водой, контрастные обливания ног, босоножье, физкультурные занятия на улице, ежедневные прогулки на свежем воздухе 2 раза в день и т.д.); дыхательная гимнастика; точечный самомассаж; фито-ароматическая и витаминотерапия; музыкально-смеховая и сказкотерапия; неспецифическая и специфическая иммунопрофилактика (для экстренной профилактики гриппа и ОРЗ используем вдыхание чеснока и лука); физиолечение детям из группы часто болеющих, после перенесенного острого заболевания.

Для реализации приоритетного направления работы специализированного дошкольного учреждения с педагогами планируются и проводится ряд методических мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня в вопросах организации здоровьесберегающей деятельности с тубинфицированными детьми, на которые привлекается медицинский персонал:

Составлена план-программа повышения профессионального уровня «Профессиональная лестница успеха», направленная на повышение профессиональной компетенции педагогического коллектива специализированного дошкольного учреждения в актуальных вопросах здоровьесохраняющей педагогической деятельности.

Одной из важнейших функций управления организацией здоровьесберегающего образовательного процесса в учреждении для детей с туберкулезной инфекцией является контроль, обеспечивающий его своевременную корректировку и способствующий проведению объективного анализа практической деятельности воспитателей и узких специалистов. В учреждении разработано положение о должностном контроле, система контроля, собран банк схем, каталог индивидуальных карт наблюдений за деятельностью педагогов, сводных таблиц, матриц, помогающих в фиксировании результатов контроля и проведении аналитической деятельности по его результатам.

Обогащение двигательного режима, способствует более интенсивному развитию не только всех двигательных навыков и качеств у детей, но и увеличению физической работоспособности, повышению закаленности детского организма к неблагоприятным факторам внешней среды, ведет в конечном счете к снижению заболеваемости. Мониторинг состояния здоровья наших детей позволяет сделать нам следующие выводы: снижение количества часто болеющих детей на 5% и эпизодов острой заболеваемости, предотвращение хронических процессов; улучшение повторных общеклинических анализов тубинфицированных детей после прохождения курса химиопрофилактики и оздоровительных мероприятий; сокращение длительности заболеваемости и пропусков по болезни одним ребенком в год от 14 до 6 дней; повышение индекса здоровья от 72 до 91%;

увеличение количества детодней на 20%; повышение уровня физической подготовленности детей, повышение их общей работоспособности; эффективная коррекция физического и психического развития ребенка в условиях образовательного учреждения; сформированность у каждого дошкольника понятий ценности здорового образа жизни; повышение уровня валеологической образованности родителей, участие в конкурсах, играх, мероприятиях детского сада, проявление осознанного отношения к оздоровительной работе в семье.

Таким образом, спланированная и реализованная система руководства педагогическим коллективом позволила улучшить образовательный процесс с учетом здоровьесберегающих условий, планомерно и оперативно управлять внедрением комплексной системой оздоровления тубинфицированных детей, повысить профессиональный уровень педагогического коллектива.

Список использованной литературы:

1. Алферова, В.П. Как вырастить здорового ребенка. Л.: Медицина, 1991. – 111 с.
2. Чистякова, М.И. Психогимнастика 2-е изд. - М.: Просвещение ВЛАДОС, 1999. – 160 с.
3. Кудрявцев, В.Т., Егоров, Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. Программно-методическое пособие. - М.: ИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.
4. Стрельникова, А.Н. Дыхательная гимнастика. – М.: изд. Метафора, 2007. – 64 с.
5. Акбашева, Т.З. Антистрессовая гимнастика для детей. - г.Казань, 2001. – 32 с.

Мехтиева Лейсан Ильгизовна
заведующий МАДОУ «Детский сад №313 комбинированного вида»
Кировского района г.Казани

СПЕЦИФИКА ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SPECIFIC OF THE PRESCHOOL INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. 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.

Annotation. The major task of modern society is the development of inclusive processes, that provide social equality, high quality education and culture of open relations.

This question can be opened by forming inclusive politics, that is basis of development of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

Keywords: Inclusive education, children with limit possibilities of health, special educational necessities.

Инклюзивное образование является главным инструментом развития инклюзии в обществе, равные возможности в различных сферах жизнедеятельности для всех детей без исключения. Международное законодательство в области инклюзивного образования имеет более чем полувековую историю развития. Среди них можно назвать Всеобщую декларацию прав человека (1948г.), Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (1960г.), Конвенцию ООН о правах ребёнка (1989г.), Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1966г.), Саламанкскую декларацию, которые закрепляют право каждого человека на доступное образование на всех его ступенях, вводят запрет на проявление любой дискриминации в области образования.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и

воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Следует отметить, что термин «инклюзия» пока не имеет четкого определения. В литературе можно встретить следующие формулировки:

1. Инклюзия – это процесс признания и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся

2. Инклюзия – это процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.

3. Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем).

4. Инклюзия – это возможность для всех детей в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни. Цель такой (инклюзивной) школы, детского сада – дать всем детям возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым, обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества.

Разнообразие в определении понятия «инклюзия» связано с тем, что это процесс, ориентированный на поиск новых способов удовлетворения образовательных потребностей каждого участника, соответственно определяемый по-разному в зависимости от обучающей ситуации и контингента детей. Целью инклюзивного образования является создание равных условий для обучения различных категорий людей с учетом их различий и в соответствии с индивидуальными потребностями.

Развитие инклюзивного образования в Республике Татарстан предусматривает включение и взаимодействие следующих структур: образовательные организации; реабилитационные центры; центры социальной защиты и социального обслуживания; специализированные учреждения здравоохранения; предприятия и организации Республики Татарстан; пенитенциарные учреждения; культовые учреждения; общественные организации и др.

Сегодня в Российской Федерации, в том числе и в Республике Татарстан, происходит этап активного внедрения инклюзивного образования. Практически все образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории Республики Татарстан, занимаются обучением детей с ограниченными возможностями здоровья.

В Республике Татарстан создана региональная модель инклюзивного образования, обеспечивающая необходимые условия для обучения детей, имеющих особые потребности.

Задачами создания региональной модели инклюзивного образования являются: разработка региональной инклюзивной политики, ее включение в долгосрочную программу устойчивого социально-экономического развития Республики Татарстан; координация действий всех заинтересованных структур для реализации комплексного межсекторного подхода, обеспечивающего процессы инклюзии в регионе; обеспечение общественного понимания и поддержки в продвижении идей и принципов инклюзивного образования; обеспечение безбарьерной среды в получении всех видов и уровней образования от архитектурной, транспортной доступности до адаптивных образовательных программ и инклюзивных технологий; переориентация и направленность педагогического сообщества на реализацию инклюзивных подходов в образовании.

Региональная модель инклюзивного образования может быть эффективно реализована при условии, что в обществе сформирована культура отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, в основе которой желание помочь, сопереживание, толерантность.

Необходимо учитывать, что формирование новой культуры отношения к этой категории детей требует длительного времени и системной, последовательной работы органов власти и высокопрофессиональных специалистов в сфере инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в детском саду строится на следующих принципах:

- Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка,

но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума. Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом. Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики. Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка. Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

Если говорить о специфике инклюзивного образования в дошкольном учреждении, следует отметить, что образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДООУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». Особенности особых детей нивелировать невозможно приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если мы начинаем создавать особые условия для «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. - М.: Смысл, 2010. С. 114-120.
3. Пазухина С. В. Гуманизация образования детей с ослабленным здоровьем в системе задач современной образовательной политики // Инклюзивное образование: практика, исследования,

методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. - М.: МГППУ, 2013.

4. Прочухаева М.М., Бородин М.В. Инклюзивный детский сад. – М., 2009. -111 с.

Павлова Оксана Юрьевна
педагог-психолог, замдиректора по УР МБОУ «Гимназия №152»
Сорокина Наталья Владимировна
директор МБОУ «Гимназия №152» г.Казани
Терешкина Ирина Геннадьевна
замдиректора по УР МБОУ «Гимназия №152» г.Казани

ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГИМНАЗИИ №152 Г. КАЗАНИ

TRAINING OF TEACHERS SOCIAL INTELLIGENCE, IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS №152 OF KAZAN

Аннотация. В статье раскрывается необходимость психологической подготовки педагогов, реализующих инклюзивное образование. Как один из путей решения этой задачи авторами статьи предлагается авторский тренинг развития социального интеллекта в рамках реализации гимназией проекта «Методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования». В статье также доказывается эффективность применения этого тренинга

Abstract. The article reveals the necessity of psychological preparation of teachers implementing inclusive education. As one of the ways to solve this problem, the authors of the article the author proposes the training of development of social intelligence in the framework of the school project "Methodological support of development of professional competence of the teacher in inclusive education". The article also proves the efficacy of this training

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, тренинг развития социального интеллекта, методика исследования социального интеллекта, диагностика эмоционального интеллекта, коммуникативно-организационные способности .

Keywords: inclusive education ,psychological readiness, training of development of social intelligence, methods of research of social intelligence, diagnostics of emotional intelligence communicative and organizational skills.

Идея инклюзивного образования будет реализована сполна в образовательных организациях тогда, когда эта идея овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Требуется специальные усилия по изменению условий обучения, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования в нашей гимназии показывает, что педагогический состав не сразу начинает соответствовать тем профессиональным требованиям, которые необходимы для данной формы обучения. Исходя из этой необходимости нами в нашей гимназии реализуется проект «Методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования» (приказ №763 от 14.10.2014 года УО г.Казани и №736 от 14.10.2014 года)

На основе теоретических обобщений (И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др.) были определены *компоненты* готовности педагогов к инклюзивному образованию [2,4]: мотивационный (совокупность устойчивых мотивов в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребенка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию воспитанников с нарушениями психофизического развития); когнитивный (система знаний и представлений об особенностях психофизического развития и построения на этой основе педагогического процесса); креативный (творческая активность педагога, которая способствует созданию новых материально-духовных ценностей и развитию творческого потенциала дошкольников с нарушениями психофизического развития); деятельностный (способы и приёмы реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими

психофизические нарушения, а также формирование у воспитателей соответствующих профессиональных компетенций.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации.

Под базовым компонентом нами понимается профессиональная педагогическая подготовка, (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания: представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Для совершенствования и развития профессиональных компетенций или их компонентов педагога в гимназии применяются тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа в педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы.

Вашему вниманию представлены данные применения авторского тренинга педагога-психолога гимназии по развитию социального интеллекта педагогов.

Результативность тренинга подтверждается комплексом психологических тестов:

1. МИСИ – методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена для диагностики сформированности культурно- познавательных и коммуникативных компетенций. Этот тест диагностирует интегральный фактор познания поведения, состоящий из: способности предвидеть последствия поведения; способности к логическому общению; способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека; способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия

Как видно из рисунка 1, после проведения курса показатели развития социального интеллекта заметно изменились. Так с 47 % до 9% снизилось количество учащихся, обладающих уровнем развития социального интеллекта на уровне ниже среднего, с 47 % до 29% снизилось число гимназистов со средним уровнем развития данного качества. В то же время. Можно сделать выводы, что у педагогов происходит расширение диапазона познания поведения окружающих в процессе изучения разработанного тренинга. Получает интенсивное развитие способность полнее и точнее описывать личность незнакомого человека, способность к расшифровке невербальных сообщений. Активно развивается способность распознавать структуру межличностной ситуации в динамике. Педагоги стали более активно проявлять способность анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Учителя стали более уверенно демонстрировать умения путем логических умозаключений достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек, поведет себя в дальнейшем, находить причины определенного поведения. В целом анализ полученных в ходе использования указанной методики данных показывает, что у педагогов появилась точность и гибкость при оценивании незнакомых людей, глубокий интерес к социальным проблемам.

«Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла была использована для выявления способности группы учителей начальных классов понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений (технологические и коммуникативные компетенции). Она содержит 5 шкал: эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность); самомотивация (произвольное управление своими эмоциями); эмпатия; распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Методика позволяет диагностировать уровни развития как отдельных компонентов эмоционального интеллекта (по шкалам), так и интегративный уровень эмоционального

интеллекта. После прохождения тренинга значительно сократилось число педагогов с низким и средним уровнями компонентов эмоционального интеллекта. Данные убедительно свидетельствуют о том, что практически по всем показателям развития данного личностного образования наблюдается рост. Для изучения коммуникативно- организационного компонента развития социального интеллекта использована методика В. Федоришина (коммуникативные и технологические компетенции).

Коммуникативные и организаторские склонности отражают стремление и потребность человека в деятельности, связанной с общением, планированием и организацией совместной работы, принятием самостоятельных решений. Преимущество данной методики заключается в том, что она, констатируя наличный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, позволяет определить потенциальные возможности респондентов в развитии их коммуникативных и организаторских умений.

Таким образом, полученные диагностические данные показывают, что тренинг развития социального интеллекта действительно способствует развитию у педагогов определенных в нашем проекте компонентов компетенций.

Список использованной литературы:

1. Павлова, О.Ю. «Тренинг развития социального интеллекта специалистов сферы «человек-человек»». - Казань: Интайп, 2014. - 26 с.

2. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Автореф. дисс.: Шуя, 2011. - 26 с.

Сметанина Мария Кузьминична
заведующий МАДОУ №339 Московского района, г. Казани

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

METHODS AND TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, методы и технологии, которые могут быть применены в дошкольных образовательных учреждениях.

Annotation. The article describes the content of inclusive education, methods and technologies, which can be used in preschool educational institutions.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная технология, технологии инклюзивного образования, коррекционная работа.

Keywords: inclusive education, educational technology, technologies of inclusive education, remedial work.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц. *inclusif* - включающий себя) для нашей страны является относительно новым (вошло в обиход в конце 90-х годов). В Федеральном Законе № 273 - ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации. Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах, согласно ее идеям, каждый человек ценен, независимо от того, какой он и каких успехов может достигнуть; все люди имеют право на достойное человеческое существование; общество должно создать такие возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами. Инклюзивное образование выступает для отечественной системы

образования определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения.

Современная ситуация в системе образования характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая закон об образовании, образовательные стандарты, образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и др. Одним из направлений модернизации системы образования является реализация принципов инклюзивного образования, предусматривающих учет разнообразия образовательных потребностей детей, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять методы, формы и технологии работы.

Под *образовательной технологией* понимается упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса образования.

Под *технологиями инклюзивного образования* мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия педагога и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Основная идея инклюзивного образования заключается в постоянном мониторинге образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, его участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования. Таким образом, участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и родители) становятся не только пользователями программ, методик, технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

1. Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

2. Технологии коррекции познавательных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательной деятельности.

3. Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.

4. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

5. Здоровьесберегающие технологии.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Технологии коррекции познавательных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательной деятельности, — это специальные логопедические технологии и технологии специальной педагогики, направленные на коррекцию нарушения (технологии сурдо- и тифлопедагогики), технологии нейропсихологического подхода в коррекции учебных трудностей (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Дж. Хинд, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева), технологии психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха (система Э.И. Леонгард).

Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения, построенный на принципах школы Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, содержит общие основания, конкретные методы и технологии преодоления разных видов трудностей обучения, обусловленных

недостаточной сформированностью различных психических функций. Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие.

Технологии психолого-педагогической «системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха» (система Э.И. Леонгард). Исследования показали, что использование данного метода активизирует речевое развитие и детей с нормальным слухом. Поэтому рекомендации по организации общения и формированию речи и речевого слуха у детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно полезными в обучении слышащих детей. Метод успешно применяется также в инклюзивной практике.

2. Здоровьесберегающие технологии - это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. В концепции дошкольного образования предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья воспитанников. В здоровьесберегающей технологии используются такие методы, как: динамические паузы - могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия. Создают необходимую атмосферу, снижающую напряжение, в качестве профилактики утомления. логоритмика - это метод преодоления речевых нарушений путем развития двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. релаксация - музыкотерапия оказывает оздоравливающее воздействие в физическом плане, восстанавливая моторику нарушенных движений у детей, пораженных ДЦП; пальчиковая, артикуляционная, дыхательная гимнастики; точечный массаж, самомассаж.

Эффективным условием реализации образовательного процесса является **организация предметно-развивающей среды**, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей.

Характеристики предметно-развивающей среды: безопасность; комфортность; соответствие возрастным особенностям развития и интересам детей; вариативность; информативность.

При организации особой предметно-развивающей среды как средства коррекционной работы учитывается: структура первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при ориентации в окружающей действительности, овладении и взаимодействии с окружающими людьми и предметным миром; специфика способствования созданию свободного, безбарьерного передвижения, контакта детей с окружающей средой; организация поэтапного введения ребенка в ту или иную творческую деятельность, изучение «зоны его актуального развития», выстраивания для него «зоны ближайшего развития»; обеспечение сохранения определенной стереотипности окружающей обстановки, устойчивой безопасности при передвижении; наличие схем и путей действия, применение вспомогательных сред, позволяющих преодолевать трудности социальной адаптации; соблюдение техники безопасности, эргономических рекомендаций, этики и эстетики; антропометрические данные каждого ребенка, своеобразие его мобильности, социальной активности; уровень социальной компетентности; формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранных анализаторов, мышление, речи, памяти; условия, при которых ребенок не испытывает особых затруднений из-за дефекта, а ход его действий, планируемый педагогом, соотнесен с уровнем его возможностей; специфика подбора и размещение мебели, технического оборудования, образовательного материала и игрушек.

Главная задача образовательного процесса в рамках инклюзивного подхода – не просто дать знания в пространстве в какой либо образовательной области, выполнив требования образовательной программы, а подготовить отдельно взятого ребенка к усвоению этих знаний, развить его потенциальные возможности, способности (с использованием механизма компенсации для детей с ОВЗ) на фоне исправления (коррекции) выявленных отклонений, нарушения развития. Образовательный процесс в инклюзивной группе направлен: на укрепление физического состояния здоровья; совершенствование двигательного и сенсомоторного развития;

коррекцию отдельных сторон психической деятельности; развитие интеллектуальных функций; развитие различных видов мышления; коррекция нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы; развитие речи; расширение представлений об окружающем мире; коррекцию индивидуальных «пробелов» в знаниях.

В целом, можно сказать, растет количество технологий, которые направлены на создание разнообразных условий обучения, учитывающих множество образовательных потребностей детей, их возможности и интересы.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивные практики в детском саду : Метод. рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
2. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М.: Форум, 2012. - 208 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Соловьева Алевтина Юрьевна
Заведующий МАДОУ «ЦРР – Детский сад №88» Кировского района г. Казани РТ
Николаева Александра Львовна
старший воспитатель
Воронина Ольга Павловна
учитель-логопед

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

METHODS AND TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. В статье рассматриваются пути интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство массового детского сада, основные методы и технологии инклюзивного образования, применяемые в дошкольном образовательном учреждении.

Annotation. Integration ways of children with disabilities into the educational space of mass kindergarten, basic methods and techniques of inclusive education used in preschool educational institution are shown in this article.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, методы и технологии инклюзивного образования.

Key words: inclusive education, children with disabilities, methods and technologies of inclusive education.

Инклюзивное образование на современном этапе развития общества актуально как никогда. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) постоянно увеличивается. Объясняется это очень многими факторами: и состоянием здоровья будущих мам, и генетической предрасположенностью, и неблагоприятными условиями протекания беременности, и состоянием нашей экологии, и врачебными ошибками и многим другим.

У современных родителей не всегда есть возможность устроить своих «особенных» детей в специализированные коррекционные учреждения. Получается так, что все они, в основном, попадают в массовые детские сады и в массовые школы.

В современных дошкольных образовательных организациях в одной группе обучаются дети с сохранным интеллектом и нормальным психофизическим развитием и дети с ОВЗ. Поэтому приходится искать новые методы и технологии их обучения и воспитания.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Основные принципы 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. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
5. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
7. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Целью инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика работы с данной категорией воспитанников определяет характер применяемых технологий обучения и воспитания. В целях создания возможности для воспитанника стать полезным для общества гражданином, способным самостоятельно реализовывать свои потребности, педагогический процесс строится в рамках личностно-ориентированного образования.

Содержание образовательного процесса в группах комбинированного вида определяется программой дошкольного образования и индивидуальными особенностями воспитанников (возраст, структура дефекта, уровень психофизического развития). Для обеспечения равных стартовых возможностей каждого ребенка и выполнения федерального государственного образовательного стандарта необходимо повышение эффективности коррекционной работы, поиск новых форм и приемов обучения детей с проблемами в развитии.

Главной целью нашей работы является создание оптимальных условий для развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сфер, позитивных личностных качеств, социализация и адаптация детей с ОВЗ в обществе. Деятельность детского сада организуется с учётом особенностей детей и опирается на принципы коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей.

Педагоги дошкольной образовательной организации используют в образовательной деятельности совокупность методов групповой (со всей группой) и индивидуальной работы обычных дошкольников и детей, имеющих особые образовательные потребности. Совместная деятельность детей предполагает, что воспитанники вместе работают в малых группах, помогая друг другу выполнять индивидуальные и групповые задания. Это весьма эффективная стратегия совместной образовательной деятельности воспитанников старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, особенно в группах комбинированного вида ДОО.

1. Совместная групповая образовательная деятельность основана на двух педагогических идеях. Первая - в результате сотрудничества и взаимодействия детей результат совместной работы больше, чем сумма индивидуальных результатов. Вторая - большая часть наших знаний создается в обществе, то есть, мы учимся у своего непосредственного и ближайшего окружения - у членов семьи, друзей и коллег. Таким образом, совместное групповое окружение - это «естественный» способ обучения.

2. Взаимное обучение. Взаимное обучение - это ситуация, когда один воспитанник ДОО («обучающий») учит другого («учащегося») под наблюдением педагога. Иногда эта методика также называется: обучение при посредничестве сверстников.

Взаимное обучение - мощный инструмент, который повышает общую эффективность обучения детей с ОВЗ. Взаимное обучение в качестве метода обучения лучше всего применять на таких этапах образовательного процесса, как развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний, но не в качестве инструмента на этапе первоначального обучения. Иными словами, этот метод является дополнительным по отношению к другим методам обучения. Примером может послужить сюжетно-дидактическая игра в подготовительной группе «Школа», когда один ребенок выполняет роль «учителя», а остальные – ученики, выполняющие его задания.

3. Технологии, направленные на развитие социальных (жизненных) компетенций детей.

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). Выделяют 3 типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых.

При прямом обучении социальным навыкам воспитатель обучает детей правильному поведению через правила и примеры. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Перед тем как дети приступают к работе фронтально или по подгруппам, воспитатель может обсудить в группе правила взаимодействия детей друг с другом. Например, «говорить по очереди», «слушать друг друга», «задавать вопросы, если что-то не понятно». Очень важно научить детей договариваться о правилах, если возникает конфликтная ситуация, — как вести себя каждому ребенку, что принять за основу. Правила должны быть просты и понятны ребенку и не противоречить друг другу. Одновременно можно принять в группе одно-два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила.

Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, когда более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому считается, что обучение не в однородных, а комбинированных группах более эффективно.

В групповые виды активности входит дежурство, подготовка к празднику, работа в подгруппах, помощь в выполнении заданий.

4. Социоигровые технологии содержат разнообразные игры, сконструированные на основе театральных упражнений, дидактических и подвижных игр, которые не только развивают внимание, волю, память, речь, сообразительность, координацию движений и прочее, но и формируют навыки делового взаимодействия воспитанников друг с другом и с воспитателем, что особенно важно в условиях инклюзивного образования. Важнейшим фактором развития социального поведения в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, которой в детском саду уделяется немаловажное значение.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что мы шаг за шагом преодолеваем сложный процесс интеграции детей с ОВЗ в группы массового детского сада. Воспитанники приобретают опыт общения со сверстниками, раскрывают свои потенциальные возможности и добиваются успеха в общении со сверстниками. У воспитанников массового детского сада формируется толерантное отношение к «особенным» детям, а «особенные» дети получают полноценное включение в социум.

Список использованной литературы:

1. Бундакова Л.А. Инклюзивное образование в дошкольной организации: достоинства и недостатки // Теория и практика дошкольного образования. – 2016. – №2. – С. 48-49.
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. – М.: РООИ «Перспектива», 2009.

Степанова Анна Сергеевна
Заведующий МАДОУ «детский сад №317 комбинированного вида»
Московского района г. Казани

РАННЯЯ ПОМОЩЬ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

EARLY SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA AND ABROAD

Аннотация: В статье представлен обзор современного состояния проблемы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в России и за рубежом. Раннее вмешательство – система различных мероприятий, направленных на развитие детей раннего

возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями развития или риском появления таких нарушений, и мероприятий, ориентированных на поддержку родителей таких детей.

Abstract: This paper presents an overview of the current state of the problem of early intervention for children with disabilities in Russia and abroad. Early intervention is a system of various activities aimed at developing young children (from birth to three years) with disabilities or at risk of occurrence of such violations, and activities aimed at supporting parents of such children.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Keywords: early help, kids with disabilities inclusive education.

Проблема оказания ранней помощи детям с отклонениями в развитии впервые стала обсуждаться в зарубежной специальной педагогике. Актуальность этой проблемы обусловлена уникальностью младенческого возраста. Согласно взгляду Н.М. Аксариной, Л.И. Божович, Дж. Боулби, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец, В.С. Мухиной ранний возраст был признан одним из наиболее важных в плане формирования ряда психических функций ребенка [2].

За минувшие десятилетия в Российской Федерации стремительно увеличилось количество детей, которым остро необходима комплексная поддержка физического, соматического и психического здоровья. По всей видимости, в сфере здравоохранения и образования предметом внимания является ранняя комплексная реабилитация и раннее сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, которая на сегодняшний день становится чрезвычайно актуальной. Специалистами обнаружено, что возраст от рождения до 3х лет включительно является этапом стремительного и интенсивного начального развития качеств и свойств личности. В связи с этим целесообразно заняться развитием ребенка с первых лет жизни. Было установлено, что психолого- педагогическое сопровождение делается важным элементом образовательной системы, которая позволяет создавать условия для успешного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, начиная с ранних этапов развития.

Система ранней помощи препятствует возникновению вторичных нарушений в развитии, и позволяет наиболее эффективно использовать сенситивные периоды развития высших психических функций, благодаря предельно широкому охвату детей с нарушениями в развитии на ранних стадиях онтогенеза. Максимально раннее начало комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с особыми образовательными потребностями, является залогом оптимизации образовательных возможностей и социально-экономических перспектив ребенка, шагом к совершенствованию защиты прав ребенка и прав инвалидов, а также качественному утверждению их положения в обществе [4].

Так, современная модель ранней помощи в Швеции ориентирована на концептуальную модель, которая имеет название «Модель системного развития». Тем не менее, не все базовые принципы этой модели в одинаковой степени выполнены и представлены в системе ранней помощи Швеции. В реальной практике имеется только тенденция к многоаспектности, упор ставится на ребенка, в особенности - на сопоставлении его с возрастными нормами развития. Большая часть диагностических и коррекционных мер сконцентрированы на ребенке, минимум внимания отводится взаимодействию со взрослыми и сверстниками, оценке среды и семьи.

Индивидуальный подход также недостаточно представлен в практике отдельных учреждений. Одной из основных трудностей шведской децентрализованной системы, которые включены в систему ранней помощи, является обеспечение координации деятельности различных служб. Невзирая на это, Министерство здравоохранения и социального обеспечения Швеции является ответственным за единый уровень качества медицинских и социальных услуг по всей стране, а министерство образования - за качество предлагаемых образовательных услуг. Проблемы осуществления данного единства заключаются в том, что имея значительные полномочия, муниципалитеты имеют возможность по-разному выполнять спускаемые сверху указы.

Кроме того следует выделить отличия в построении системы ранней помощи в США и Швеции. В Соединенных Штатах Америки работа служб базируется на праве человека иметь к ним доступ, в случае если у него обнаружены какие-либо специфические проблемы,

представляющие собой «критерий доступа» в эти службы. В данной стране не имеется практики обучения всех детей раннего возраста или ухода за ними - организация этой деятельности целиком падает на семью ребенка. Дети приобретают возможность доступа к надлежащим службам только после того, как у них будут выявлены определенные проблемы или их отнесут к группе риска. Отсюда следует, что немалая часть служб ранней помощи в США представляют собой специализированные, и сосредотачиваются на специфических группах детей. В Швеции имеется система раннего ухода для абсолютно всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Ресурсы разделяются среди детей согласно их потребностям и на основании тех решений, которые были приняты муниципальным сообществом [1].

В России система ранней помощи находится в стадии становления. Начиная с середины 90-х годов, Министерством образования РФ в качестве приоритетной выдвигается задача создания системы ранней помощи детям с проблемами в развитии. Путем развития системы медико-психолого-педагогического патронажа и ее реализации на базе функционирующих психолого-медико-педагогических центров и психолого-медико-педагогических консультаций и служб, происходит формирование системы ранней диагностики нарушений развития и ранней комплексной помощи.

16 июня 1992 года решением Малого Совета Санкт-Петербургского городского Совета народных депутатов от 16.06.1992 № 158 была утверждена программа «Абилитация младенцев» в составе комплекса приоритетных социальных программ «Защита семьи и детства». При непосредственной поддержке Правительства Санкт-Петербурга в 1992 году был создан Санкт-Петербургский негосударственный Институт раннего вмешательства, ставший методическим центром по формированию городской системы служб раннего вмешательства (далее – службы), осуществивший подготовку кадров и отработку зарубежных инновационных технологий с учетом российских особенностей.

В настоящее время благодаря совместным усилиям органов государственной власти и некоммерческого сектора в Санкт-Петербурге создана и функционирует уникальная для России система служб раннего вмешательства для детей в возрасте от 0 до 3 лет, входящих в группу биологического и социального риска, и детей-инвалидов. Деятельность этих служб ориентирована на формирование предельно возможных функциональных способностей ребенка, и, кроме того, гарантирует его психическое и физическое благополучия при прямом участии в коррекционном процессе его родителей.

Программы раннего вмешательства – одно из самых результативных направлений профилактики детской инвалидности и социального сиротства, которые получили обширную популяризацию в разных регионах России и странах СНГ.

Развитие ранней помощи в 21 столетии совершается в совокупности изменений взглядов на людей с инвалидностью, утверждающей ценность и права любого человека экологического взгляда на природу его функционирования. Этот процесс связан с переходом от медицинской модели инвалидности на биосоциальную, а кроме того, - в связи с обширным распространением гуманистической парадигмы. Данное развитие сопровождается пересмотром целой системы ранней помощи, в том числе исследование стандартов качества, которые призваны гарантировать доступность, прозрачность оказания услуг, содействие родителей в абсолютно всех действиях жизненного цикла их оказания/получения, рефлексивность всех специалистов команды. В данном контексте наибольшую значимость обретают воздействия на факторы окружающего мира ребенка, включая как дополнительные продукты и технологии, так и социальные факторы в прямом или удаленном окружении ребенка, всю систему общественных служб, которые были задействованы в региональной системе ранней помощи.

Теперь, ребенок более не рассматривается как носитель какого-либо нарушения, а воспринимается как личность со своими способностями и ограничениями, которая нуждается в адекватной поддержке для увеличения возможностей его функционирования. Свежий взгляд на ребенка и его реальные потребности, который формируется при составлении индивидуальной ориентированной программы развития (ИОПР) на основе принципов международной классификации функций (МКФ), призывает использовать новые подходы и методы при оказании ранней помощи ребенку и семье.

Функционирующие в настоящее время в России учреждения, исполняющие программы по ранней диагностике и ранней помощи детям с отклонениями в развитии, весьма

малочисленны, нередко трудятся как экспериментальные площадки, однако настоящие положительные результаты их деятельности дают возможность осуществлять прогноз перехода от локальных очагов эксперимента к обширной социально-педагогической практике. Создание всероссийской программы развития системы ранней диагностики и ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии является делом ближайшего будущего, от успешной организации которой зависят предупреждение инвалидности и сокращение степени ограничения жизнедеятельности и трудоспособности [3].

Таким образом, различие современного специального образования от специальной педагогики минувшего столетия заключается в: наибольшем уменьшении разрыва между раскрытием первичного нарушения в развитии и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи ребенку, обеспечение специальными образовательными услугами начиная с самого рождения и в течение всей последующей жизни.

Список использованной литературы:

1. Ахметзянова А.И., Твардовская А.А. Организация и содержание коррекционной работы с Лекотеке.-Москва: Школьная пресса, 2013.-208 с.
2. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона // Логопед - 2014. - № 1. - С. 41-47
3. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР)/ Сост. В.П. Глухов, В.Б. Атрепьева, Т.И. Контрактова. - М.: АРКТИ, 2013. - 48 с
4. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 264 с.
5. Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста "Первые шаги" / Под .общ. ред Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой. – М: МГППУ, 2014. — 189 с.

**Сунгатуллина Рушания Гусмановна
Хасанзянова Люция Накифовна
учителя-логопеды**

**МБДОУ «Детский сад № 321 комбинированного вида с татарским языком
воспитания и обучения» Кировского района г. Казани**

ФОРМИРОВАНИЕ ТОНКИХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE FORMATION OF THIN MOVEMENTS OF FINGERS OF HANDS WITH THE HELP OF DIDACTIC GAMES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрывается формирование мелкой моторики рук у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article reveals the formation of fine motor skills in children with disabilities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, интерактивная технология, мелкая моторика, дидактические игры.

Keywords: inclusive education, educational technology, interactive technology, fine motor skills, educational games.

В жизни каждого человека существуют важные периоды, на момент которых приходится формирование фундаментальных способностей, определенных последующее его развитие. По мнению учёных, за первые три года жизни ребенок получает больше половины информации об окружающем мире, чем за всю прожитую им жизнь. Именно поэтому еще в раннем возрасте находятся истоки различных проблем, с которыми, сталкиваются как родители, так и педагоги.

В России есть особые дети, у которых наблюдаются различные отклонения в развитии, таких детей в нашем обществе принято называть - дети с ограниченными возможностями здоровья. Ребенок, каким бы он ни был - прежде всего, уникальная личность. И, несмотря на

особенности развития, он имеет равные с другими детьми права. В настоящее время обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных детских садах и школах широко распространено. Большое количество исследований показывают, что при правильной организации воспитательно-образовательного процесса у детей с ОВЗ наблюдаются положительные результаты.

Как часто мы слышим выражение «мелкая моторика». Что же такое мелкая моторика? Физиологи под этим выражением подразумевают движение мелких мышц кистей рук. При этом важно помнить о координации «рука-глаз», т. к. развитие мелких движений рук происходит под контролем зрения. Почему же так важно развивать мелкую моторику рук? У мелкой моторики есть очень важная особенность. Она связана с нервной системой, зрением, вниманием, памятью и восприятием ребенка. Также ученые доказали, что развитие мелкой моторики и развитие речи очень тесно связаны. А объясняется это очень просто. В головном мозге речевой и моторный центры расположены очень близко друг к другу. Поэтому при стимуляции моторных навыков пальцев рук речевой центр начинает активизироваться. Именно поэтому для развития речи необходимо большое внимание уделить развитию мелкой моторики. Мелкая моторика непосредственно влияет на ловкость рук, на почерк, на скорость реакции ребенка.

Развитие мелкой моторики и тактильно-двигательного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет детям лучше адаптироваться в практической жизни, научиться понимать многие явления окружающего мира.

Мелкая моторика в жизни и деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья выполняет много разных функций. Она активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или деятельности.

Инклюзивное образование дает возможность всем детям с особенностями развития в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, в дошкольной и школьной жизни. Включающее образование обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия воспитанников и их участия во всех аспектах жизни коллектива, а также направлено на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения.

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

Инклюзия ребенка с особыми возможностями здоровья в образовательное учреждение должна основываться на совместных усилиях педагогов, родителей, работников управления образования и социальной защиты.

В работе с детьми-дошкольниками ОВЗ, используются разнообразные приемы:

- позволяющие вызвать у ребенка интерес к совместной деятельности со сверстником, например, театральная деятельность, досуговые мероприятия олимпийского содержания;
- позволяющие одновременно укреплять здоровье ребенка и его речевые функции, например, логопедический и общий массаж, артикуляционная гимнастика, упражнения для развития дыхания, подвижные игры, ароматерапия;
- позволяющие развивать речевые функции на основе развития моторики руки, например, "сухие бассейны" (ёмкости для массажа рук с различной крупой), специальные мячи для массажа рук, тренажеры (пуговичные, шнуровка, бусы и др.), элементы песочной и арттерапии.

Освоение диагностических приемов позволяет осуществлять мониторинг физического и психического развития каждого ребенка, и тем самым проектировать индивидуальную траекторию его развития. В этой работе хорошим подспорьем является использование компьютерных технологий. Современные информационные компьютерные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Компьютер может

использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала. Применение компьютерных технологий позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию обучения. Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития мелкой моторики рук и творческого потенциала дошкольника. Мы в своей работе для развития точности и уверенности движения руки используем компьютерные игры, в которых детям необходимо проводить параллельные линии в определенном направлении. Также используем компьютерные игры такие, как игра "От дома к дому" (Задача ребенка - точными прямыми линиями соединить между собой домики одного цвета и формы. Проводя линии, дети сопровождают действия словами "От домика к домику"); Игра "Всевозможные лабиринты" ("Этот лабиринт - в замке Снежной Королевы, он из льда. Герда должна пройти по нему, не касаясь стенок, иначе она замерзнет"); Обведение любых вкладышей полезно для развития руки, не менее полезно их заштриховывать. Каждую фигурку следует штриховать под разным углом наклона и с различной степенью густоты линий; Рисование, рисование по опорным точкам, дорисовывание второй половины рисунка и т.п.

Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей. Использование презентаций позволяет нам привнести эффект наглядности на занятия и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объеме. Создание мультимедийных презентаций на сегодняшний день весьма актуально, поскольку именно здесь мы, учителя-логопеды, имеем возможность учесть специфику ребенка.

Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном образовании оно приобретает особенно большую значимость. Использование современных графических и мультимедиа средств, диагностических датчиков и приборов позволяет создавать выразительные и эффективные динамические модели, позволяющие не только определить состояние той или иной функции ребенка, но и увидеть объективные трудности, возникающие у ребенка, преодолеть их доступными средствами.

Организация образовательной деятельности дошкольников с ОВЗ на основе внедрения новых информационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов компьютерного обучения: активизация самостоятельной познавательной, повышение ее эффективности и качества; интерактивность системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий; мультимедийность компьютерных систем обучения.

Введение информационных технологий во все области специального образования подчинено задаче максимально возможного развития ребенка, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии. Занятия с использованием ИКТ имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики рук. Информационные технологии расширяют арсенал учителя-логопеда, помогая "достраивать" те условия обучения, которые необходимы для решения развивающих коррекционных задач, не могут быть созданы при помощи традиционно применяемых средств.

В пальчиковых играх с нестандартным оборудованием содержание стихотворения изображается с помощью движений рук и пальцев. Во время игр с различными предметами так же задействована ориентировка в схеме тела (голова, руки, ноги, туловище). Такие забавы очень увлекательны: они способствуют развитию творческой активности, мышления, речи, мелких мышц рук. Выбатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Игры с использованием ИКТ, например, программного обеспечения SMART Board (ПО, предназначенное для интерактивной доски), требующие тонких движений пальцев, повышают работоспособность головного мозга, дают дошкольникам мощный толчок к познавательной и творческой активности, развивают внимание, память, мышление. Кисти рук становятся более подвижными и гибкими, что помогает будущим школьникам успешно овладеть навыками письма.

Нетрадиционное использование предметов стимулирует умственную деятельность, способствует хорошему эмоциональному настрою, повышает общий тонус, снижает

психоэмоциональное напряжение, координирует движения пальцев рук, расширяет словарный запас, приучает руку к осозанным, точным, целенаправленным движениям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук оказывают стимулирующее влияние на развитие речи. Это доказано рядом исследователей (М.И. Кольцова, Е.И. Исенина, А.В. Антакова-Фомина и др.). Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей по 5-10 минут ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения.

Мы, как учителя-логопеды МБДОУ №321 Кировского района, в своей работе с детьми систематически используем дидактические игры на развитие мелкой моторики. Эти незамысловатые игры помогают детям не только застегивать и расстегивать пуговицы, но и учат определять соотносить своё настроение. Они находятся в копилке «Уголка релаксации». Работая над развитием мелкой моторики рук у детей с ограниченными возможностями, мы добились определённых результатов. Проведённый мониторинг в конце учебного года показал рост уровня сформированности навыков развития мелкой моторики и координации движения рук у детей с ограниченными возможностями здоровья. Средний уровень развития повысился на 35%, 20% детей вышли на высокий уровень. Низкий уровень – отсутствует. Систематическая работа в данном направлении позволила достигнуть положительной динамики. Усовершенствовалось умение детей действовать по словесным инструкциям, значительно повысился уровень произвольного внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления. Отмечалась положительная реакция и эмоциональный отклик детей на знакомство с новыми видами пальчиковой гимнастики и игр, дети проявляли желание и интерес в выполнении упражнений на развитие мелкой моторики рук. По нашим наблюдениям у детей улучшилась координация артикуляционного аппарата, заметно сократились сроки постановки звуков, совершенствовалась общая координация движений детей. Выполняя пальчиками различные упражнения, дети достигают хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи (так как при этом индуктивно происходит возбуждение в центрах речи), но и подготавливает их к рисованию и письму.

Хальфина Айгуль Ильгизаровна
учитель-логопед МАДОУ № 403 Россия, город Казань

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАКЛЮЧЕНИЕМ МОТОРНАЯ АЛАЛИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA CONCLUSION IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты инклюзивного подхода применительно к развитию дошкольников с моторной алалией, а также возможные формы его реализации в условиях инклюзии.

Abstract. The article considers some aspects of an inclusive approach in relation to the development of preschool children with motor alalia and possible forms of its realization in conditions of inclusion.

Ключевые слова: ОВЗ, инклюзия, моторная алалия.

Keywords: Disabilities, inclusion, motor alaliya.

Важной задачей воспитания и образования дошкольника является его готовность к самостоятельному существованию в социуме. Чтобы достичь этой цели нужно приложить максимум усилий со стороны педагогов и их родителей.

Для детей с моторной алалией эта задача не из лёгких. Дети с таким заключением требуют особенного отношения со стороны взрослых. Воспитательно - образовательный процесс

является главным моментом, от которого зависит будущее ребёнка. Вопрос об инклюзии для таких детей очень актуален. Инклюзия - это такой способ обучения, где ребёнок с ограниченными возможностями здоровья воспитывается и обучается в среде детей с нормальным развитием. Алалики попадают в эту группу. Диагностика свидетельствует, что у этих детей, помимо речевых патологий имеют место и различные расстройства психических функций. Это становится для них огромной преградой для общения в коллективе. Занятия вместе со здоровыми детьми помогут им приспособиться к жизни, и раскрыть в них творческие потенциалы. Инклюзия должна поддерживать каждого ребёнка в их начинаниях, раскрыть все те способности, которыми он наделен.

Количество дошкольников с заключением моторная алалия с каждым годом возрастает. Алалия - полное отсутствие речи или ее недоразвитие по причине органического поражения речевых зон коры головного мозга. При таком заключении у ребёнка обнаруживаются трудности в самостоятельной речи, но он понимает речь других людей.

Отсутствие речи резко сдерживает нормальное развитие и общение ребёнка с коллективом, что приводит шаг за шагом к отставанию в интеллектуальном развитии, которое носит уже вторичную форму. По мере развития речи и с помощью специальных коррекционных занятий умственное отставание постепенно исчезает. У алаликов снижена трудоспособность, мышление, они быстро устают, становятся очень нервными.

У некоторых детей с моторной алалией имеются нарушения в психике. У них в напряжённых и в неестественных обстоятельствах создаётся затормаживание психических функций и действий. В конечном итоге ребёнок не может ответить, когда его спрашивают о чём-либо, теряется, ведёт себя неестественно в присутствии других, хотя все это он раньше делал в уютной для него обстановке, переживает затруднения во время выступлений на детских утренниках. Этим он проявляет небольшой уровень развития.

Значимым для полноценного развития ребенка считается взаимосвязь в образовательном процессе всех специалистов. Инклюзия предполагает и взаимодействие с семьёй. Коррекционные мероприятия могут проходить совместно с родителями. Это очень положительно влияет на детей, так как ребёнок находится в таком климате, при котором он учится адаптироваться к различным ситуациям.

В реализации проблемы инклюзии имеют место и групповые коррекционные занятия с детьми с нарушением речи и детей без патологии.

Дошкольники с нормальным развитием в свою очередь также переживают перечисленные выше проблемы. Те упражнения, которые выполняются на занятиях с ребёнком с моторной алалией, необходимы и здоровым детям. Нередко у алаликов можно наблюдать неадекватные реакции, беспокойные движения и т.п. Чтобы решить эту проблему, проводятся упражнения, направленные на расслабление мышечного тонуса.

Коррекционные занятия должны содержать в себе принцип доступности. Содержание становится действенным в том случае, когда оно соотносится с интеллектуальными и психическими способностями ребёнка. Особенно продуктивная форма организации коррекционных занятий - это игра.

Если дошкольникам нравится игра, тогда необходимо совместить этот вид деятельности с процессом обучения. Таким образом, этот стимул будет направлен на результативное усвоение дошкольниками образовательной программы. А это главное не только для детей с нормальным развитием, но и для ребёнка с моторной алалией.

Пальчиковая, артикуляционная и дыхательная гимнастика направлены на улучшение подвижности артикуляционного аппарата и работу органов дыхания. Упражнения нужно выполнять несколько раз в день.

При обучении детей с моторной алалией, необходимо пользоваться и инновационными приёмами, какими являются метод «аттракции» (процесс рассматривания себя в зеркале, телесный контакт с ребёнком и т.д.); пескотерапия, водотерапия, куклотерапия, сказкотерапия, кинезиологические упражнения. Комплексы заданий должны состоять из дыхательных, телесных упражнений, а также упражнений для развития мелкой моторики. Применение на занятиях презентаций является очень продуктивным и интересным в освоении программы. В ходе коррекционной работы, благодаря таким приёмам у детей вырабатываются правильные речевые навыки. На занятиях используются также рефлексотерапия. Это в свою очередь будет полезно и

для детей с нормальным развитием. Хорошо используется приём с разнообразными яркими картинками. Детям дают две картинки с изображением предметов разного цвета. Например, солнышко жёлтого цвета и серая тучка. Дети показывают картинку в соответствии с их психологическим состоянием в ходе занятия. Все перечисленные методы стимулируют познавательную активность детей с речевым нарушением и детей с нормальным развитием. Использование всех этих приёмов обучения и воспитания развивает дошкольника, помогает развить врождённые таланты, стимулирует ребёнка к самостоятельной деятельности.

Логопед должен менять различные виды деятельности. Это является профилактикой переутомления, и не даёт отвлечься от темы, а также разносторонне обеспечивает его кругозор и мышление. Совместные мероприятия очень важны для формирования у каждого ребенка коммуникативных навыков, которые предполагают добродушное, отзывчивое отношение друг к другу, готовность прийти на помощь товарищу в выполнении заданий.

При благополучном ведении перечисленных приёмов и методик в плюсе остаются все. Это и дети с особенностями развития, и нормально развивающиеся дети, педагоги и всё дошкольное сообщество. Следовательно, планирование коллективной работы детей с алалией и детей с нормальным развитием, родителей и специалистов по внедрению инклюзии в разных видах, увлекательных для детей и для взрослых, допускает в условиях многочисленной группы организовать эмоционально удобную атмосферу, где каждый ребёнок смог бы пережить имеющиеся у него трудности и развить данные с рождения способности.

Список использованной литературы:

1. Логопедия. Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов / ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2002. – 680с.

2. Мастюкова, Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. // Дефектология - 1981.- №6.

3. Степанова, О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.

**Ханова Миляуша Ринадовна, Крупина Наталия Кирьяновна,
Ермоленко Наиля Ибрагимовна, Рахматуллина Альфинур Ахтямовна, Пулатова
Резеда Ильясовна, Галимова Гульсина Накиповна, Айсина Савия Ханифовна
Россия, Казань.**

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ

SOME METHODS IN CORRECTIVE WORK WITH VISUALLY- IMPAIRED CHILDREN

Аннотация. В статье обобщен и представлен многолетний практический опыт коррекционной работы педагогов детского сада со слабовидящими детьми.

Авторы статьи дают обоснование того, почему развитие слабовидящих детей должно стать предметом особого внимания педагогов. Раскрывается специфика коррекционной работы со слабовидящими детьми, акцентируется внимание специалистов на выборе приемов и методов обучения в зависимости от дефектов зрения.

Abstract. A long-term practical experience in corrective work with visually- impaired children is generalized and presented in an article.

Ключевые слова: обогащение сенсорного опыта, специфика средств наглядности, особенности неязыковых средств общения, компенсаторная функция речи.

Keywords: enriching sensory experience, the specificity of the clarity funds, features of non-linguistic means of communication, the compensatory function of the speech

Нарушения речи у детей с патологией зрения встречаются гораздо чаще, чем у нормально видящих. У слабовидящих детей речь формируется на патологической основе восприятия окружающего мира и характеризуется определенными особенностями. Хотя речь слабовидящих

детей развивается по тем же законам, что и у нормально видящих, трудности, которые они испытывают в накоплении представлений, в развитии образного мышления, вызывают своеобразие в формировании различных ее сторон.

Слабовидение затрудняет подражание и наблюдение за движениями речевых органов собеседника, отрицательно сказывается на формировании речедвигательных и речеслуховых представлений. Таким образом, расстройство зрения предрасполагает к расстройствам звукопроизношения. В связи с этим нарушения звуковой стороны речи встречаются у слабовидящих детей значительно чаще, чем у нормально видящих. Нарушение звукопроизношения у слабовидящих детей находится в тесной связи со всеми другими характеристиками речи. В частности, объемом словаря, который оценивается количеством словарного запаса и предметной соотнесенностью слов. И количественная и качественная стороны словаря находятся в прямой зависимости от богатства представлений. Зрение в этих процессах играет огромную роль.

У слабовидящих детей наблюдается несоответствие между словом и представлением о том предмете или явлении, которое оно обозначает, т.е. нарушается предметная соотнесенность слова. Не имея четких представлений о том или ином предмете, слабовидящие дети затрудняются объяснить соответствующие слова. При тщательной проверке знания слабовидящих детей оказываются формальными, не опирающимися на конкретные представления. Овладение детьми устной связной речью неразрывно связано с формированием у них механизмов речи: мотива, замысла, выбора слов, построения высказывания, контроля за ним. А у слабовидящих детей основные механизмы речи не сформированы. В специфику развития речи слабовидящих детей включаются также особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, интонации, жестов, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи.

Речь у детей с нарушениями зрения маловыразительна, бедна и монотонна. У них нарушаются такие функции, как гнозис, праксис, координация, пространственная ориентировка, т.е. те важнейшие функции, которые напрямую связаны с речью.

Дефекты речи тормозят психическое развитие этих детей, причём в гораздо большей степени, чем нормально видящих. Это связано с тем, что развитие речи, способной при нормальном уровне развития в значительной мере компенсировать последствия слепоты, в данном случае задерживается, и речь не выполняет свою компенсаторную функцию. Для того, чтобы речь стала средством компенсации ослабленного зрения, она должна стать предметом особого внимания логопедов. Необходима специально организованная коррекционная логопедическая работа со слабовидящими дошкольниками, имеющими нарушения речи. Работа логопеда планируется на основе результатов обследования, которому посвящаются первые две недели обучения и которые отражаются в специальной речевой карте обследования. В ней отмечается состояние всех основных речевых и неречевых функций, а также причины и этиология речевой и зрительной патологии. В период обследования логопед формирует подгруппы с детьми с однородными нарушениями речи и зрения, не более трех – пяти человек в каждой.

Методы и приемы работы логопеда остаются такими же, как и в речевых детских садах, но при этом должна предусматриваться зрительная нагрузка, соответствующая зрительной патологии и возрасту. Специфика коррекционной работы педагога в группах для детей с нарушениями зрения требует применения и специфических средств наглядности. Особое значение приобретает правильное применение принципа наглядности в тех случаях, когда у детей резко снижена острота зрения, сужено поле зрения, нарушена способность цветоразличения и другие функции.

Зрительное восприятие при нарушениях зрительных функций в значительной мере отличается от восприятия нормально видящих степенью полноты, скоростью и точностью отображения. В силу этого и пособия, которые мы используем на занятиях, имеют свою специфику: они более крупные, яркие; обязательно должны передавать характерные признаки реальных предметов. Изображения на картинках, схемах должны быть выполнены в четких контурах, без лишних деталей, должны быть доступны восприятию; предметы и картинки с блестящей поверхностью исключаются полностью. Демонстрация наглядных пособий сопровождается четкими, ясными и конкретными пояснениями, которые позволяют детям

понять, выделять конкретные визуальные признаки предметов и явлений окружающего мира. По рекомендации врача – офтальмолога при изготовлении пособий стараемся использовать определенную цветовую гамму: красный, оранжевый, желтый, зеленый цвета. Эта цветовая гамма более благотворно воздействует на сетчатку глаза.

Кроме речевых задач, на своих занятиях мы решаем еще и зрительные. В процессе организации работы со средствами наглядности, учитываем особенности зрения детей. Так, если у ребенка нистагм, то ему необходимо увеличивать время на рассмотрение объекта. Если у ребенка миопия, ему трудно изменять рефракцию - работаем только вблизи пособий. При катаракте – педагог работает только вблизи источника света. Рабочая плоскость для детей со сходящимся косоглазием должна быть вертикальной - обязательно применение подставок. Для детей с расходящимся косоглазием – горизонтальная рабочая плоскость. При дальнозоркости дети не любят работать вблизи (на столе).

Так как процесс зрительного восприятия у наших детей протекает в значительной мере медленнее, чем у детей без нарушений зрения, необходимо, чтобы пособия (картины, схемы, другие пособия находились в кабинете более длительное время). На занятиях соблюдаем щадящую зрительную нагрузку; обращаем внимание не только на снятие мышечного напряжения и зрительного утомления, но и на использование приемов развития подвижности глаз и восстановления бинокулярного зрения. Поэтому в физминутки включаем зрительную гимнастику.

Если возникает необходимость снять зрительную нагрузку, используем гимнастику для глаз, состоящую из 3-4 упражнений. Для более четкого восприятия детьми таких упражнений применяем стихотворные формы словесных подсказок, которые содержат основную цель – сосредоточение взора на предмете, перевод взора с одного предмета на другой. В таких упражнениях широко используем различные ориентиры: цветные колпачки, шарики, колокольчики. Это дает возможность выполнять глазодвигательные действия за конкретными предметами не напрягая зрение. Проведение физкультминуток в таких вариантах позволяет снять зрительное напряжение и в целом повысить работоспособность детей. Таким образом, мы организуем режим подвижности, преодолеваем двигательные нарушения. Чем больше анализаторов участвует в ознакомлении с новым материалом, тем легче, быстрее и прочнее дети его усваивают. Поэтому на занятиях мы стараемся задействовать одновременно несколько анализаторов: зрительный, речедвигательный, слуховой. Это позволяет сменить деятельность на занятии, научить детей при помощи сохранных анализаторов минимально использовать зрение с целью уменьшения зрительной нагрузки.

Работа по исправлению и формированию звукопроизношения ведется логопедом поэтапно, в определенной последовательности. На начальном этапе проводится подготовительная работа, на втором этапе – постановка звука, на третьем – автоматизация, закрепление поставленных звуков в слогах, словах, связной речи. Опыт показывает, что в работе со слабовидящими детьми первый этап работы более продолжителен, чем с нормально видящими. После обследования в первую очередь развиваем у детей слуховое, зрительное, речевое внимание. Уделяем внимание формированию правильного дыхания.

На этом этапе работаем с детьми индивидуально, учитывая состояние зрения и виды нарушений звукопроизношения. Обычно дети с нарушениями зрения не контактны и не сразу включаются в работу. Поэтому на начальном этапе стремимся заинтересовать, активизировать детей. С этой целью предлагаем ребятам задания на действия с предметами, которые развивают зрительное внимание (игры «Найди подобный по цвету, по форме», «Продолжи узор» и др.). Приобщаясь к работе такого плана, ребенок входит в контакт, осваивается и уже оказывается подготовленным к выполнению последующих заданий. Далее продолжается работа по развитию слухового и речевого внимания. Дети с патологией зрения в дошкольном возрасте не всегда умеют слышать свою речь, речь окружающих. Возникает острая необходимость в совершенствовании слухового восприятия. На это направлена логопедическая работа на первом и последующих этапах. Такие игры, как «Что звучит?», «Где позвонили?», «Что слышно?» и др. дают положительные результаты в развитии внимания. Параллельно на первом этапе уделяем внимание развитию моторики артикуляционного аппарата. Работу начинаем с простых движений: гимнастики губ, языка, умения переключать движения губ, языка. Такие игры, как «Мы умеем улыбаться», «Часики», «Качели», «Лошадки» и т.д. повышают эффективность

подготовки детей к дальнейшей логопедической работе с ними. В этот период важно научить детей легко и свободно владеть артикуляционными движениями.

Опыт показывает, что слабовидящие дети, получив какую – либо инструкцию, например, положить язык на нижнюю губу, сделать «чашечку» и т.д., пытаются выполнять задания с помощью рук. Они дотрагиваются до губ, языка, удерживают их, пальцами тянут язык и пытаются его удержать. Это объясняется тем, что отсутствие или грубое нарушение зрения лишает ребенка возможности зрительного восприятия показанных движений, зеркального восприятия собственной мимики.

С учетом состояния зрения, используем различные приемы работы: даем потрогать свои губы, язык; посмотреть на взрослого, как выполняется данный прием.

Детям с остаточным зрением даем зеркало в руки, предлагаем рассмотреть на близком расстоянии, как правильно выполнять то или иное упражнение. Чтобы у ребенка с нарушенным зрением выработать кинестетические ощущения того или иного движения артикуляционного аппарата, необходимы многократные упражнения, что в конечном итоге приводит к правильному выполнению всех движений.

На протяжении всего этапа работы параллельно проводятся различные дыхательные упражнения. Такие игры, как «Помоги колобку убежать от хитрой лисы», «Метелица», «Остудим чай для зайчика» и др. хорошо развивают физиологическое и речевое дыхание, голос. Эти игры способствуют совершенствованию координации движений детей и обогащению конкретными знаниями об окружающей действительности.

После простых отработанных движений артикуляционного аппарата вырабатываем правильную артикуляцию нужного звука, одновременно развивая голос и дыхание. Вся эта работа требует индивидуального подхода, учета зрительных и речевых возможностей. Так, детям с глаукомой и отслойкой сетчатки при закреплении свистящих звуков нельзя давать обычно применяемые в логопедической работе упражнения (дуть на кончик языка, на ватку и т.д.), так как они вызывают напряжение. Для таких детей подбираем спокойные игры и упражнения, способствующие формированию умений произносить свистящие звуки. Предлагаем упражнения: «Трубочка», «Лопатка», «Прятки» (кончик языка спрятать за нижние резцы).

На занятия к логопеду нередко приходят дети после циклоплегии глаз, а расширенный зрачок еще больше снижает остроту зрения. В этом случае приходится строить работу, опираясь не на зрение, а на использование других анализаторов. Для более четкого зрительного восприятия артикуляционных укладов используются также артикуляционные профили, показ положений языка с помощью кисти руки.

Учитывая склонность дошкольников к подражанию, наглядным формам мышления, мы приобрели дидактические игрушки «Царевна-лягушка» и бегемотик Гоша, которые используем в работе по коррекции артикуляционных расстройств. Это мягкие игрушки, головы которых сшиты таким образом, что можно вложить руку в язык лягушки и бегемотика, сделанный в виде красного мешочка, размер языка позволяет это сделать. Логопед, манипулируя этим языком, демонстрирует артикуляционные движения, уклады, изменения тонуса мышц. При этом он дает возможность детям ощупывать язык лягушки и бегемотика, подключая к работе тактильный анализатор. Красный цвет языка и его размер улучшают зрительное восприятие артикуляции. Работа с этими занимательными игрушками повышает заинтересованность детей.

Коррекционная работа по развитию связной речи слабовидящих детей имеет два основных направления:

1. Коррекция и обогащение сенсорного опыта детей, специальная организация их практической и игровой деятельности. Активизация общения. При этом совершенствуется их познавательная деятельность, обогащаются и корригируются представления о предметном и социальном окружении, стимулируется речевая деятельность. Таким образом, подготавливается база для собственно речевой деятельности.

2. Формирование речевых умений и навыков.

Исходя из этого, формирование речи необходимо проводить при одновременном сочетании всех коррекционно – педагогических мер первого и второго направлений. В процессе этого и формируются необходимые механизмы речи.

У детей с патологией зрения наиболее благоприятный период для развития речи в большинстве случаев бывает упущен. Возникает необходимость в стимулировании речевой

активности этих детей. Нарушение зрения ведет к потере или искажению информации о мимике, жестах, позах, что, в свою очередь, не позволяет детям с нарушениями зрения без специального обучения овладеть неречевыми средствами общения. Обучение детей дошкольного возраста с патологией зрения пониманию, воспроизведению и использованию неречевых средств общения имеет свою специфику и требует кропотливой работы. Вызвано это тем, что при нарушениях зрения все выразительные движения ослаблены. В своей работе по формированию неречевых средств общения используем такие приемы и средства коррекции как наглядные пособия, дидактические игры, специальные этюды, моделирование и анализ заданных ситуаций.

Вся работа направлена на то, чтобы дети усвоили, что характер мимики и жестов – это индикатор отношения к тем, с кем они взаимодействуют, общаются в данную минуту, что от их манеры держаться в обществе зависит, насколько правильно они будут поняты окружающими. Большое значение в своей работе придаем наглядным пособиям. Например, у нас есть изображения животных, отражающих разные эмоциональные состояния. Это пособие используем для ознакомления детей с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения через мимику. Для отработки выразительных движений лица и тела используем различные этюды. Например, «Покажи, как лисичка прислушивается», «Собачка принохивается» и др. В ходе специального обучения слабовидящие дети усваивают общепринятые мимические и пантомимические движения, начинают использовать их, правильно понимать эмоциональные состояния других людей.

Таким образом, работа логопеда в детском саду для детей с нарушениями зрения отличается от деятельности логопеда, работающего с нормально видящими детьми. От нас требуются знания в области офтальмологии, тифлопсихологии, тифлопедагогики, владения соответствующими приемами и методами обучения, применения специальных средств наглядности. Коррекционная работа логопеда направлена на развитие речи, познавательной деятельности, активизацию двигательной сферы ребенка. Логопедическая работа со слабовидящими детьми специфическая и комплексная, дифференцированная и многосторонняя. При специально организованном обучении у детей с нарушениями зрения раскрываются большие потенциальные возможности.

Список использованной литературы:

1. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения. М., 1995-Плаксина Л.И.
2. Никулина Г.В. Охраняем и развиваем зрение. Спб.: «Детство-пресс», 2002г.
3. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушением зрения. М.: Изд-во «Экзамен», 2004
4. Ермаков В.Б., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. М.: Владос, 2000
5. Бовалеева М.А. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006.

Чершинцева Елена Юрьевна
учитель-дефектолог 1 квалификационной категории
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 149 компенсирующего вида» Московского района г. Казани

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

DETERMINATION OF LEVEL OF THE FORMED KNOWLEDGE FOR CHILDREN WITH LIMIT POSSIBILITIES IN DEVELOPMENT

Аннотация. В статье раскрывается суть педагогической диагностики детей с ОВЗ, комплексный подход, оценка особенностей развития ребенка отражается в специальных диагностических картах учителя-дефектолога, которые позволяют специалисту выявить характер нарушения у ребенка и разработать дальнейший индивидуальный образовательный маршрут на ребенка с ОВЗ.

Annotation. In the article essence of pedagogical diagnostics of children opens up with OBЗ, complex approach, the estimation of features of development of child is reflected in the special diagnostic maps of учителя-дефектолога, that allow to the specialist to educe character of violation for a child and work out a further individual educational route on a child with OBЗ.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, интеллектуальное и речевое развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, уровень сформированных знаний у детей с OBЗ.

Keywords: pedagogical diagnostics, intellectual and speech development, children with limit possibilities of health, level of the formed knowledge for children with OBЗ.

Организация воспитания и обучения детей с OBЗ в ДООУ ставит вопросы изучения и выявления особенностей познавательной деятельности, установления характера нарушений, потенциальных возможностей ребенка и дает возможность прогнозировать его развитие. Основной целью применения дефектологической диагностики является определение уровня умственного, речевого развития, и состояния интеллекта детей с OBЗ, поскольку эта категория дошкольников представляет исключительное разнообразие. Обследование проводит учитель-дефектолог. Дефектологическое обследование ребенка с проблемами в развитии должно быть системным и включать в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально-волевая сфера, личностное развитие). В качестве источников диагностического инструментария можно использовать научно-практические разработки С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго и др. Комплексная оценка развития и возможностей детей с комплексными нарушениями необходима для определения содержания дальнейшего.

Диагностика развития детей дошкольного возраста, будучи включена в дошкольное образование, призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить с ним педагогическое общение. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы очень подвижны и пластичны, развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут для него родители и педагоги, поэтому диагностика должна проводиться не однократно, а в течение всех этапов коррекционной работы.

Обследуя детей надо основываться на следующие принципы: комплексный подход к диагностике; системный анализ нарушений, наблюдаемый у ребенка в процессе диагностики; подход с учетом процесса развития, что требует не только разной оценки применения диагностических проб, заданий, но и тщательного анализа истории развития ребенка; качественный анализ выполнения ребенком диагностических заданий, учет особенностей деятельности в противовес чисто количественной оценки (выполнил – не выполнил), а как выполняет и какую часть выполняет сам без помощи взрослого;

При обследовании ставятся следующие задачи: есть ли у ребенка, и в какой степени выражены нарушения мышления; есть ли у ребенка, и в какой степени выражены нарушения речи; в какой степени, в сравнение с нормой, нарушена обучаемость ребенка; нарушения речи носят первичный или вторичный характер, т.е. есть ли еще какие-то нарушения в физическом или психическом развитии. Работая с детьми с отклонениями в развитии, мною была разработана комплексная карта, которая разделена на разделы: общие данные о ребенке; анамнестические данные; обследование интеллектуального (умственного) развития ребенка (проводится на специально подготовленном дидактическом материале, который никогда не используется в коррекционных мероприятиях); обследование речевого развития ребенка; дефектологическое заключение и характеристика на момент обследования.

При наличии у ребенка трудностей в выполнении заданий, дефектологическая диагностика строится по следующим принципам: переход от простого задания к сложному заданию; переход от совместных действий специалиста и ребенка к самостоятельным действиям ребенка; опора на резервные (сохранные) структуры психофизического развития; опора на ведущие каналы восприятия информации (вербальный или невербальный уровень); распределение нагрузки в соответствии с динамикой умственной работоспособности ребенка; соразмерность помощи поставленной диагностической задаче и возможностям ребенка; обеспечение успеха ребенка в результате выполнения каждого «шага» обследования;

подкрепление мотивации достижения. Использование адекватных форм обследования, учитывая индивидуальные и возрастные особенности ребенка: игра (предметная, сюжетная, ролевая, дидактическая и др.), соревнование, различные формы обучающего или формирующего эксперимента и др.; индивидуальная работа с ребенком, работа в подгруппах; наблюдения за свободной самостоятельной деятельностью ребенка.

1 этап по определению уровня сформированных знаний ребенка с ОВЗ – это диагностика ребенка и заполнение карты дефектологического обследования: Карта дефектологического обследования ребенка включает: Фамилия, имя. АНАМНЕЗ. Раннее психомоторное развитие. Перенесенные заболевания. Раннее речевое развитие (со слов матери)

3 этап по определению уровня сформированных знаний ребенка с ОВЗ – это наблюдения, взаимодействие педагога с ребенком в свободной деятельности ребенка.

Оцениваются: особенности вступления ребенка в контакт, желание общаться, характер общения (чрезмерная общительность, замкнутость), критичность; анализируется характер отношения к сверстникам и взрослым, отдельным речевым инструкциям, проявления эмоциональных реакций. Важно отметить характерные особенности поведения ребенка: возможность принятия ситуации, совместной деятельности (игры), реакция ребенка на замечания, похвалу, осознание своей успешности или не успешности, отношение к результату своей деятельности и оценке взрослого.

4 этап по определению уровня сформированных знаний ребенка с ОВЗ - это оценка полученных данных, с целью определения дальнейших коррекционных мероприятий. В этом мне помогает, разработанная сводная таблица. Заполняя данную таблицу можно отследить уровень сформированных знаний и сопоставить конкретные знания с нормами развития детей дошкольного возраста.

5 этап – это составление индивидуального плана коррекционных мероприятий (индивидуальный образовательный маршрут).

По результатам диагностики учитель-дефектолог оценивает, в соответствии с возрастом: сформированность мотивации, умения и навыки планирования своей деятельности (осознание задачи, постановка целей, выбор пути достижения цели), уровень познавательной и поисковой активности (стремление ребенка решить задачу, найти рациональные способы действий, в случае неудачи прибегнуть к другому варианту решения), уровень самостоятельной работы, самоконтроль. Делается заключение о развитии ребенка с указанием несформированных либо нарушенных функций и составляется дальнейший индивидуальный образовательный маршрут, где отмечаются основные направления коррекционной работы, либо характер планируемой работы (динамическое наблюдение за развитием ребенка; педагогическое сопровождение образовательно - воспитательного процесса и др.). Данная разработанная диагностическая методика помогает педагогам в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми с особенностями в развитии. Помогает выявить ряд отставаний в развитии, отслеживать развитие в динамике, а также в грамотном подборе коррекционных мероприятий.

Список использованной литературы:

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.. — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

2. Программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой.. - 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

Шакирзянова Гульнара Хасановна
заведующий МБДОУ «Детский сад № 286 компенсирующего вида»
Московского района г.Казани,
Ахматьянова Гузель Булатовна
старший воспитатель МБДОУ № 286,
Красавина Мария Анатольевна
учитель-логопед МБДОУ № 286

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами в условиях детского сада для детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Abstract. The article reveals the issues of organizing psychological and pedagogical support, training and education of children with cochlear implants in the kindergarten for children with severe speech disorders.

Ключевые слова: инклюзивное образование, кохлеарная имплантация, тяжелые речевые нарушения, инновационная площадка.

Keywords: inclusive education, cochlear implantation, severe speech disorders, innovative platform.

Различные категории детей с отклоняющимся развитием все полнее охватывают интеграционные процессы. В современном дошкольном образовании представлен ряд различных моделей инклюзивного обучения. При этом под социально-образовательной инклюзией в рамках дошкольного образовательного учреждения понимают особую педагогическую систему, характеризующуюся динамичностью, гибкостью, открытостью. Функционирование и работа педагогической системы предполагает ответственность за процесс и результаты совместного развития, воспитания и обучения детей с разным темпом и уровнем психофизического развития. В дошкольном образовательном учреждении организуется адекватная потребностям, возможностям и способностям воспитанников предметно-развивающая, материально-техническая и образовательно-воспитательная среда. Взаимодействие структур обеспечивается совместной деятельностью команды специалистов, которые тесно взаимодействуют с родителями и со специалистами иного профиля.

Введение инклюзивного образования на базе образовательных учреждений компенсирующего вида имеет, несомненно, свои особенности. Коррекционные детские сады, в отличие от дошкольных образовательных учреждений общего вида, уже обладают значительным кадровым потенциалом и адекватной предметно-развивающей средой для детей с отклонениями в развитии. Это дает таким учреждениям возможность реализовать различные формы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Детский сад № 286 Московского района города Казани был открыт в 1970 году. В 1992 году стал одним из первых в городе Казани, где открылись группы для детей с речевыми нарушениями. Статус коррекционного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи был получен в 1996 году. На протяжении 18 лет здесь работают с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ОНР- I, II, III уровней, моторная алалия, сенсо-моторная алалия, дизартрия, ринолалия). В 2013 году в наш детский сад впервые поступил ребенок с КИ, и перед администрацией детского сада встал вопрос о необходимости подготовки специалистов, совершенствовании коррекционно-развивающей среды, разработке и реализации индивидуальных программ слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом. С 2014-2015 учебного года наш детский сад в соответствии с Приказом Исполнительного комитета Муниципального образования г.Казани Управления образования от 14.10.2014 назначен инновационной площадкой по «Обеспечению условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития».

Кохлеарный имплант - это электронное устройство, выполняющее функции поврежденных или отсутствующих волосковых клеток улитки, отвечающих за обеспечение электрической стимуляции сохранных нервных волокон.

Кохлеарная имплантация - это программа мероприятий, направленных на полноценную социальную адаптацию ребенка или взрослого с сенсоневральной тугоухостью IV степени и глухотой. Кохлеарная имплантация – это не только хирургическая операция, а комплексный метод реабилитации детей и взрослых с глухотой и выраженной степенью тугоухости, который состоит из 3-х основных этапов.

Способность ребенка с кохлеарным имплантом понимать речь окружающих, говорить самостоятельно, использовать речь для общения и познания окружающего мира является ожидаемым результатом инновационной составляющей деятельности педагогического коллектива. А дети с речевыми нарушениями в нашем детском саду приобретают опыт толерантной коммуникации с детьми, имеющими различные особенности психофизического развития, что в дальнейшем будет способствовать успешной адаптации ребенка в социальной среде.

В отечественной литературе достаточно широко раскрываются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами, выбора оптимальных путей и вариативных форм реабилитации, представлены результаты и педагогическая оценка эффективности проводимой коррекционной работы (О.С. Жукова, О.В. Зонтова, И.В. Королева, Э.В. Миронова и др.). Наряду с этим, проблемы содержания коррекционной работы с учетом специфики слухового восприятия и формирования речи в условиях оказания систематической помощи детям с кохлеарными имплантами в существующих образовательных учреждениях как специальных, так и общего типа, недостаточно отражены.

В дошкольные логопедические группы поступают дети с разным уровнем сформированности коммуникативной компетенции:

1. Довербальные дети. У данной категории детей отсутствуют или имеются ограниченные навыки ранней коммуникации, которые предшествуют устной речи. Основное средство общения таких детей - это небольшой набор смысловых и указательных жестов. Дети используют крики, плач, эмоциональные звуки для обозначения своего состояния. Отсутствуют понимание речи, потребность в диалоге.

2. Дети, начинающие использовать в речи аморфные слова, состоящие из одного, двух слогов. Они понимают небольшой набор бытовых инструкций, реагируют на собственное имя.

3. Дети с функциональной речью. Собственная речь детей представлена простыми предложениями из двух, трех аморфных слов. Навыки словоизменения и словообразования не доступны. Звукослоговая структура слов сильно искажена. Лексически запас крайне беден. Понимание речи в рамках бытовой ситуации [2].

Благодаря изучению существующей литературы и совместной работе специалистов детского сада, была предложена модель организации работы по созданию условий для совместного воспитания и образования детей с сохранным слухом, имеющих тяжелые речевые нарушения, и детей-инвалидов по слуху, перенесших кохлеарную имплантацию.

Она включает следующие блоки: 1) Административно-управленческий блок.

Администрация образовательного учреждения организует и проводит работу.

С целью решения задач используются организационные, экономические, интеллектуально-творческие, ресурсные методы:

- учет индивидуальных качеств участников инновационного процесса, их профессионального уровня, психологической готовности к новым видам деятельности, к дополнительной педагогической нагрузке;

- создание мотивационных условий вхождения в инновационную деятельность коллектива.

Для решения указанных задач организуются и проводятся следующие мероприятия:

- создание творческой группы по проблеме проекта, состоящей из педагогов и специалистов ДОУ;

- разработка программ профессионального роста педагогов для повышения профессиональной и методической компетентности с учетом индивидуально-дифференцированного подхода к каждому участнику;

- финансовое обеспечение реализации проекта;

- использование активных форм методической работы с педагогическим коллективом (семинары-практикумы, деловые игры, педагогические гостиные, моделирование и анализ проблемных ситуаций).

2) Блок информационно-методического сопровождения инновационной деятельности ДОУ. Организуются и проводятся силами творческой группы педагогов и специалистов ДОУ. Группа решает следующие задачи: создание информационно-методической среды, которая

содержитивные программы и технологии, дифференцированный информационный и диагностический; создание базы данных по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами, выбор оптимальных путей и вариативных форм реабилитации.

3) Блок коррекционно-профилактических мероприятий. Педагогический коллектив образовательного учреждения под руководством членов творческой группы и администрации организует и проводит мероприятия. Активно привлекаются к данной работе родители воспитанников. С данной целью используются следующие формы работы с детьми и родителями: мониторинг условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития; выставки (игровых пособий, литературы), организация стендового материала; индивидуальные развивающие занятия; консультации, семинары-практикумы, тренинги, деловые игры, родительские собрания; игровые сеансы (индивидуальные и групповые); праздники, развлечения, открытые просмотры.

Результативность проведения мероприятий оценивается в ходе проведения мониторинга уровня развития детей. Анализируются следующие показатели: развитие речи; уровень адаптации ребенка в микроклимате группы (социальный статус ребенка в группе, особенности поведения, настроения, активности, коммуникативности воспитанника).

4) Материально-технический блок. Под руководством администрации образовательного учреждения силами коллектива осуществляется организация развивающей предметно-пространственной среды. Разработаны этапы создания инновационного опыта образовательного учреждения – подготовительный, основной, аналитический. На подготовительном этапе были определены цели и задачи, проведен анализ специальной литературы по данной проблеме, изучен и обобщен зарубежный опыт, определены ожидаемые результаты инновационной деятельности. В настоящее время реализуется основной этап создания инновационного опыта дошкольного образовательного учреждения. Апробируются индивидуальные образовательные маршруты, дополняются и обогащаются методические рекомендации. В ходе аналитического этапа (май-июнь 2017 года) планируется проведение анализа и обобщения инновационного опыта образовательного учреждения с дальнейшей публикацией.

В настоящий момент в нашем детском саду обучаются три ребенка после кохлеарной имплантации, двое из которых посещают младшую группу, один – старшую. Одна девочка была прооперирована в мае 2016 года, а вторая – в сентябре 2015 года, а мальчик, посещающий старшую группу – в 2014 году. Девочки младшей группы сейчас находятся на уровне понимания бытовых инструкций и начинают использовать в своей речи небольшой объем слов обиходно-бытовой тематики. У мальчика присутствует собственная речь, ограниченная простыми предложениями.

Коррекционная работа строится с учетом уровня слухоречевого развития, индивидуальных особенностей каждого ребенка.

На основе анализа результатов обследования и наблюдения за детьми разработаны планы коррекционной работы, составлены карты индивидуального маршрута, определено содержание деятельности каждого специалиста. Учитель – дефектолог в своей работе большее внимание уделяет развитию слухового восприятия: учит узнавать, различать и опознавать на слух неречевые и речевые звуки; слова, словосочетания, фразы, тексты. Учитель – логопед работает над развитием произносительной стороны речи: над вызыванием и постановкой звуков, над накоплением активного словаря, развитием фразовой речи, формированием грамматического строя речи. Воспитатели, в свою очередь, создают условия для развития познавательной и эмоциональных сфер, формирования и развития способности к успешной коммуникации и активности в социуме. Только совместная работа всех специалистов детского сада в тесном сотрудничестве с родителями позволяет достичь оптимальных результатов в реабилитации детей после кохлеарной имплантации.

Список использованной литературы:

1. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом/ /Науч. ред. проф. И.В. Королева. - СПб: Умная Маша, 2010.-143с.
2. Жукова О.С., Королева И.В. и др. Опыт реабилитации детей младшего возраста с кохлеарными имплантами / сб.Современные вопросы аудиологии и ринологии.- М., 2000.-264с.

3. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. 4-е издание, дополненное/ И.В Королева. - СПб.:СПбНИИУха, горла, носа и речи, 2006.-156с.

4. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: Учебное пособие / И.В. Королева — СПб.: Спб. НИИ уха, горла, носа и речи, 2008.-2 04с.

2.1.3. СОВЕТСКИЙ РАЙОН

Абзалова Рушания Муллануровна
педагог-психолог МБОУ «Лицей № 149 с татарским языком обучения» Советского
района г. Казани

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Abstract. The article reveals the essence of psychology and pedagogical maintenance of subjects of educational process in the conditions of inclusive education.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, образовательный процесс.

Keywords: psychology and pedagogical maintenance, inclusive education, disabled child, educational process.

Многие дети с ограниченными возможностями здоровья не могли получить образование или обучались только в специальных коррекционных школах. Принятый Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года статья 5 пункт 5.1 четко указывает на то, что «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 определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 года применяется понятие: обучающиеся 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.

Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья направлены на развитие и формирование активной личности и овладение навыками социальной адаптации. Для решения поставленных выше задач является инклюзивное образование, которое включает в себя процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная образовательная среда формируется квалифицированными специалистами учебного заведения - коллективом, но основная роль принадлежит и родителям, участвующим в тесном сотрудничестве со школой.

Процесс организации инклюзивного образования является актуальной, так как многие родители нормально развивающихся сверстников не желают обучать своих детей вместе с детьми ограниченными возможностями здоровья. Родители считают, что при совместном обучении весь образовательный процесс будет носить негативный характер; на здоровых детей будет уделяться значительно меньше времени, но не опровергают возможность создания в обычных школах коррекционных классов.

Для успешного прохождения учебно-воспитательного процесса всех субъектов образовательного учреждения в условиях инклюзии необходимо своевременное психолого-педагогическое сопровождение, которое основано на тесном взаимодействии специалистов, педагогов и родителей обучающихся. Основным субъектом в психолого-педагогическом сопровождении является ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), нуждающийся в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Другие дети класса, родители этих детей и родители ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, педагоги и администрация данного учебного учреждения также являются субъектами инклюзивного образовательного пространства.

Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии строится на принципах: непрерывность сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования; индивидуальный подход сопровождения каждого ребёнка и его семье. Это важный принцип психолого-педагогического сопровождения, которым руководствуются специалисты; преемственность сопровождения между смежными образовательными ступенями; принцип системности сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение определяется значимо-важными вопросами, которые требуют внимания, такие как взаимодействие детей, обучение и воспитание, личностная самореализация и самопознание; комплексный подход, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребёнка. Очень важно создать такую систему действий, чтобы ребёнок с ОВЗ полноценно участвовал в жизни класса.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется командой специалистов и педагогов, которые работают в междисциплинарном сотрудничестве, где каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся в рамках должностных обязанностей; при психолого-педагогическом сопровождении советы специалистов носят рекомендательный характер. На всех этапах инклюзивного образовательного процесса психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие всех участников образовательного процесса. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 42 п. 3. «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей)» психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности: диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, консультативно-просветительское с педагогами и родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционно-развивающее направление деятельности при инклюзии происходит в условиях реализации коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ. Родителям предоставляется возможность участия в обсуждении проблем ребёнка в рамках ПМПК, разработке, согласовании и утверждении индивидуальной программы на своего ребёнка. С учётом индивидуальных особенностей, физических и умственных нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми ОВЗ имеет признак вариативности.

Одним из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является работа с семьёй. Работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, направлена на преодоление их социальной беспомощности путём реализации повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребёнком, совместно выполняемых домашних работ, а также за счёт общения с другими родителями во время групповых работ. Работа по консультативно-просветительскому и профилактическому направлению деятельности является оказание помощи родителям и

педагогам в обучении и воспитании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их психического здоровья педагог-психолог разрабатывает рекомендации и проводит мероприятия, которые способствуют повышению профессиональной компетенции педагогов.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога включает подготовку материалов и участие на педагогических советах, методических объединениях, консилиумах. Специалистам, для более успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо конкретно продумать содержание индивидуального образовательного маршрута с целью повышения качества психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии в настоящее время является сложным динамически развивающимся процессом, на тесном взаимодействии специалистов, родителей и педагогов. Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве является одним из основных условий для полноценного развития и становления социально успешной личностью в различных видах профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие // Под общей редакцией С.В. АLEXИНОЙ, М.М. СЕМАГО.- М.: МГППУ, 2012.- 156 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014, № 273-ФЗ от 29 декабря 2012.-СПб.: Питер, 2014.- 240 с.: ил.

Афанасьева Евгения Сергеевна
МБДОУ «Детский сад №154» Россия, Казань

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В данной статье анализируются деятельность социального педагога с детьми-инвалидами. Изучается современное состояние работы социального педагога, а так же предпосылки для разрешения проблемы помощи детям-инвалидам. Подробно рассматриваются формы и методы работы с детьми со специфическими нуждами.

Annotation. This article analyzes the activity of the social teacher with disabled children. We study the current state of the work of the social teacher, as well as the preconditions for resolving the problem of assistance to children with disabilities. The detailed review of the forms and methods of working with children with special needs

Ключевые слова. Социальный педагог, дети с ограниченными возможностями, патронаж, консультативная помощь, совместное участие в конкурсах, тренинги, совместные мероприятия.

Keywords. Social teacher, children with disabilities, nursing, counseling, joint participation in competitions, training, joint activities.

Актуальность исследования проблемы социально-педагогической деятельности с детьми-инвалидами в современном мире связана с ежегодным неоднократным увеличением количества детей, имеющих инвалидность, а также их положением в обществе, когда нормой для детей является их изоляция от своих сверстников, ограничение в общении и многих других видах деятельности и, как следствие, неуверенность в себе, страх перед жизнедеятельностью в обществе здоровых детей и взрослых. Дети - инвалиды, не имеющие глубокой патологии, при условии оказания им адекватной и своевременной социально-педагогической помощи могут обучаться в условиях массовой общеобразовательной школы. Ежедневно многие семьи, воспитывающие ребенка инвалида нуждаются в квалифицированной помощи специалиста,

который должен оказывать таким семьям всю необходимую для них поддержку. А на самом ли деле комплексное использование различных видов и форм социально-педагогической помощи положительно влияет на развитие и становление детей-инвалидов, а так же повышает социально-ролеву адаптацию в обществе ребенка?

Квалифицированная деятельность в работе с детьми-инвалидами с ограниченными возможностями не осуществлялась вплоть до 1917 года. Так же не была такая деятельность толком организована и во время правления советской власти, в те времена помощь ребенку со специальными нуждами и потребностями заключалась в его изоляции в специальной школе-интернате, поэтому, по-моему мнению, при оказании квалифицированной помощи детям-инвалидам в настоящее время существует некоторая необходимость в обращении к зарубежному опыту. Потому что в развитых зарубежных странах уже имеются определенные стандарты, формы и методы работы с детьми с ограниченными возможностями. Естественно, в каждой стране существуют свои особенности оказания квалифицированной помощи такой категории людей, которые обусловлены национальными устоями каждой страны, а так же социально-экономическими и психолого-педагогическими условиями.

В настоящее время с категорией детей с ограниченными возможностями проводится ряд некоторых социально-педагогических мероприятий, среди которых следующие формы и методы:

1. Патронаж. Патронаж является одной из основных форм работы социального педагога, которая представляет собой посещение клиентов на дому с различными диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, которая так же позволяет установить и поддерживать связь с клиентом, своевременно выявляя проблемные ситуации и оказывая незамедлительную помощь. С помощью патронажа деятельность социального педагога является более эффективной.

2. Консультативная помощь. Метод консультации представляет собой взаимодействие между двумя либо несколькими людьми. В ходе такой консультации определенные специальные знания консультанта используются для оказания помощи консультируемому (в нашем случае семье, воспитывающей ребенка-инвалида) в решении текущих проблем или же при подготовке к предстоящим действиям. Поскольку консультирование предназначено для оказания помощи практически здоровым людям, которые испытывают некоторые затруднения при решении жизненных задач, оно способно найти широкое применение и в социально-педагогической практике, которая нацелена на реабилитацию семьи ребенка-инвалида. Необходимость в использовании данного метода связана с тем, что значительная часть семей, воспитывающих ребенка-инвалида, находится в глубоких стрессовых состояниях, испытывающих трудности адаптации к своему новому статусу.

3. Совместное участие со здоровыми детьми в культурно-развлекательных мероприятиях, конкурсах. Совместное времяпрепровождение детей с ограниченными возможностями со здоровыми детьми помогает таким детям не чувствовать себя изгоями в обществе, помогает лучше адаптироваться к общению с другими людьми.

4. Совместные тренинги. Особенно в таких случаях распространены психологические и образовательные тренинги. Психологический тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и групповой работы, нацеленных на формирование новых психологических умений и навыков. В настоящее время цели различных проводимых тренинговых программ расширились, и тренинг перестал быть непосредственно областью практической психологии, заняв почетное место в социальной работе, системе образования. Образовательные тренинги для родителей направлены прежде всего на развитие умений и навыков, которые помогают семьям управлять своей средой, ведут к разрешению конструктивных жизненных ситуаций и конструктивного взаимодействия. В образовательных тренингах достаточно активно используется, например, индивидуальные упражнения, направленные на управление своим телом, эмоциями. Ролевые игры в малых группах, система домашних заданий, выступлений, дискуссий, приемы арттерапии, игротерапии, просмотр различных видеоматериалов по данной проблеме и др. Тренинг является одним из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического образования родителей. Эта проблема не теряет своей актуальности в течении последних лет.

5. Совместные детско-родительские массовые мероприятия. Еще одним методом социально-педагогической работы с детьми-инвалидами и их семьями является организация

совместных детско-родительских массовых мероприятий. Целью данных совместных занятий является укрепление семейных связей между родителями и детьми.

В работу социально педагога с детьми инвалидами входит необходимость раскрывать положительные стороны статуса инвалида (не смотря на всю тяжесть ситуации и такие имеются), а так же приложить все усилия для устранения и предупреждения отрицательной установки родителей, которые могут препятствуют получению различных необходимых льгот и материальных пособий. Исходя из этого, социальный педагог играет очень важную роль в жизни ребенка с ограниченными возможностями и его семьи.

Список использованной литературы:

1. Белявский, Б.В. Состояние и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ/ Б.В. Белявский // Вопросы психологии.-2010.-№5.-С34-37.
2. Вилкова, Н.В. технологии социальной работы с детьми-инвалидами, страдающими умственной отсталостью, и их семьями. /Н.В. Вилкова// Социальная работа.-2013.-№22.-С 12-15.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга/ А.Р. Лурия. - . М.: Наука, 2010 г.-438 с.

Иванова Екатерина Вадимовна
учитель-логопед, «Детский сад № 8 комбинированного вида» г. Казани

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3-4 УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SUMMARY OF EXPERIENCE TEACHERS SPEECH THERAPISTS. USE OF ICT IN THE CORRECTION OF SPEECH SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR 3-4 LEVEL IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье обобщается опыт работы с использованием ИКТ в условиях инклюзивного образования. Рассказывается о том, какие технологии можно применить в коррекционной работе.

Abstract. The article summarizes experience with the use of ICT in terms of inclusive education. It is told about what the technology can be applied in correctional work.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ИКТ, презентация, вебинар.

Keywords: inclusive education, ICT, presentation, webinar.

Эта тема выбрана мной неспроста - компьютеры прочно обосновались во всех сферах нашей жизни, в том числе и в дошкольных учреждениях. Компьютерные технологии могут играть и оказывать важную роль в воспитании и обучении детей с ОВЗ, особенно помогать в преодолении речевых нарушений, и являться мощным стимулом в процессе формирования правильного речевого и психического процессов. Тема использования ИКТ в работе учителя-логопеда – это углубленная тема, над которой я работаю в качестве темы по самообразованию. Почему именно она? Во-первых, мне это интересно, во-вторых, это нравится детям логопедической группы и положительно влияет на коррекционный процесс. И, в-третьих, я, как молодой специалист, столкнулась с нехваткой методического материала для своей работы и достаточно ограниченными просторами логопедического кабинета для хранения различного раздаточного материала, многочисленных картотек и т.д. Отсюда и идея – использовать компьютерные технологии во всех аспектах своей практической деятельности.

ИКТ я использую в своей работе ежедневно – как при работе с детьми, специалистами, так и при работе с родителями и (или) лицами их замещающими, так и во введении документации. Хочется остановиться на том моменте, что процесс коррекции речи (а особенно процесс автоматизации звуков) ребенка требует длительного времени и отнимает много сил. Интерес к занятиям с логопедом у ребенка со временем ослабевает, так как такая коррекционная деятельность часто носит однообразный характер, теряется желание говорить «правильно и красиво». Так же необходимо взять во внимание то, что в настоящее время возросло количество

детей, у которых к нарушениям речи присоединяется СДВГ, или сочетанные нарушения (ДЦП, нарушение слуха или зрения и т.д.) то можно утверждать, что в работе с такими детьми требуется особый личностно-ориентированный подход. Они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке на занятиях, чему и способствует использование ИКТ.

Одним из самых простых направлений внедрения ИКТ в работе является использование презентаций. Они вносят иллюстративный характер. Каждая неделя в детском саду- это определенная тема, которая отражается в моей деятельности, чтобы ребёнок за целую неделю, получил необходимый объем знаний по данной тематике. Благодаря последовательному появлению изображений в презентации, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает процесс коррекции речи занимательным и отчетливым. Дети получают похвалу не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.

Так же презентации позволяют показать детям то, чего они никогда не видели – например, земли Австралии, их обитателей, быт и т.д. С помощью презентаций, детям можно объяснить такие общие понятия, как толерантность, любовь, чувства и эмоции людей и т.д. Еще в своей работе я пользуюсь сайтом веб-альтернатива. На нем созданы интерактивные модули для дошкольников. Существуют лексические темы по временам года и другие. В начале детям предлагается просмотреть короткий ролик без слов, затем ответить на вопросы по его содержанию. По этому ролику построены следующие задания - это пазлы и задания по поиску парных картинок. Все остальные упражнения – это упражнения на развитие речи и коммуникативных навыков (это диалог в паре на заданную тематику, это обсуждение музыки в ролике, это и работа с словарем, когда детям объясняются значения тех или иных слов, это рисование картин по заданной проблематике).

Еще я пользуюсь сайтом Мерсибо. На сайте имеется множество игр на фонематический слух, грамматику, звукопроизношение, связную речь, лексику. Также существует конструктор картинок для занятий, с помощью него можно отлично готовиться к занятиям, самостоятельно создавать дидактические игры например по автоматизации звуков. Все шаблоны картинок сделаны в единой стилистике, что позволяет воспитывать чувство эстетического восприятия у детей.

Особо хотелось бы отметить, образовательную социальную сеть. Именно оттуда я узнала и начала обучать детей создавать 3D мультфильм в специальной программе. Дети могут почувствовать себя настоящими мультипликаторами! Это делает занятия еще более увлекательными и помогает заинтересовать даже самого безразличного ребенка, и поделиться потом свои результатом со взрослым.

Так же хочу отметить значение ИКТ в качестве средства, которое помогает грамотно организовать свою профессиональную деятельность. В памяти компьютера хранятся образцы документации, сведения по мониторингу, списки детей, которые нуждаются в логопедической помощи и т.д. Соответственно, все документы выглядят эстетично, аккуратно и соответствуют всем нормам ведения отчетной документации. Также ИКТ выступает в качестве средств наглядности для родителей и коллег. На своих выступлениях на педагогических советах и родительских собраниях регулярно сопровождаю свою речь мультимедийными презентациями, видеофильмами о проделанной работе, фотоотчётами логопедических мероприятий. Выступления, построенные таким образом, воспринимаются намного легче, и наглядно показывают непосредственно образовательную деятельность.

Так, благодаря интернету, у меня появилась возможность повышать свою профессиональное мастерство на вебинарах. Я регистрируюсь на лекции известных педагогов нашей страны, углубленно изучаю некоторые аспекты работы. Так же при помощи интернета, выставляю свои наработки на различных образовательных сайтах, ведь только тогда опыт работы является опытом, когда его могут использовать уже в своей работе коллеги. Таким образом, именно грамотное использование компьютера, в соответствии с СанПином, приводит к повышению мотивации детей к занятиям с учителем - логопедом, к адекватной оценке ребенком своих действий, к формированию сотрудничества между ребенком и логопедом.

Иванова Елена Михайловна
заведующий отделом социально-педагогической реабилитации детей с ОВЗ, педагог
дополнительного образования МБУДО «Центр детского творчества пос. Дербышки»
Советского района города Казани

ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE EXPERIENCE OF SOLVING PROBLEMS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье освещается опыт работы с детьми с ОВЗ в условиях дополнительного образования в отдельно взятом учреждении.

Abstract. The article describes the experience of working with children with special needs in conditions of additional education in a particular institution.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, социальная адаптация, педагогическая реабилитация, учебно-воспитательный процесс, индивидуальная образовательная программа.

Key words: children with disabilities, social adaptation, educational rehabilitation, educational process, individualized education program.

Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ гласит, что рекомендуется создание необходимых условий 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 условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальное развитие этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из первых представлений об инклюзии являлось простое «перемещение» детей с ОВЗ из специализированных школ в школы по месту жительства или из специальных классов — в классы общеобразовательные. Однако, как показывает практика, этого оказывается недостаточно для повышения уровня социальной адаптации и, тем более, улучшения уровня образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. И часто приводит к нарушению образовательного процесса для всех детей. В тоже время индивидуальный подход в образовательном процессе к детям с ОВЗ приводит к необходимости организовывать процесс обучения и воспитания таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. А для этого необходима разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация образовательных программ, включая и их дидактическое наполнение, разработка программ психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Одним из направлений работы дополнительного образования детей является интеграция детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества. Реализация деятельности направлена на включение в образовательную среду ребенка с ОВЗ, имеющего разные интересы и способности к обучению. Эти дети, больше чем другие, нуждаются в системе психолого-педагогической деятельности, направленной на создание условий для успешного обучения и психологического развития ребенка.

Современные изменения общественных, социокультурных условий находят свое отражение в учебно-воспитательном процессе, что предполагает формирование личности способной неординарно мыслить, творчески решать поставленные задачи. Согласно новым требованиям государственного стандарта образования в Российской Федерации одним из ведущих приоритетов являются коммуникативная направленность учебного процесса и социализация детей. Современные дети должны быть готовы к освоению нового социального

опыта, развивающего духовно-нравственные ценности. Решение этой задачи требует формирования у детей набора ключевых компетентностей, из которых одними из важнейших являются социально-личностная и коммуникативная компетентности.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями, включение их в общественную жизнь и производственную деятельность - сложная социальная и педагогическая проблема. В поиске решения этой актуальной проблемы на базе Центра детского творчества п. Дербышки г. Казани был создан отдел социальной и педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (клуб «Родник»). Открытие клуба позволило решать ряд проблем детей-инвалидов и их семей: недостаток общения; оторванность от общественной жизни; невозможность посещать другие реабилитационные центры из-за их отдаленности; некомпетентность родителей в развитии у детей с ограниченными возможностями познавательных процессов, творческих и коммуникативных способностей.

Деятельность отдела направлена на контингент детей, имеющих психические заболевания, грубые интеллектуальные нарушения, физические ограничения, нарушения слуха, речи. **Для многих детей нашего микрорайона клуб «Родник» до сих пор является единственным источником социальной адаптации и педагогической реабилитации.**

Работа клуба «Родник» основана на трех китах - это учебно-воспитательный процесс, культурно-массовая работа и социальная работа.

Опыт работы отдела социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями показал, что дети дошкольного и младшего школьного возраста, а особенно дети с нарушениями в развитии, не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта как между взрослым и ребенком, так и между детьми. В то время как именно младший школьный и дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками. Дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач.

Для успешной социализации детей с ограниченными возможностями, важное значение имеет знание причин и характера нарушений развития. Хорошо известно, что дети, страдающие одним и тем же заболеванием, по-разному отстают в развитии. Поэтому, чтобы правильно построить учебно-воспитательный процесс, каждый ребенок, поступающий в клуб, проходит психолого-педагогическое обследование. Педагог, работающий с этим ребенком в дальнейшем, получает соответствующие рекомендации по организации учебно-воспитательной работы.

Работа отдела строится на комплексном обучении ребенка, поэтому дети, занимающиеся в клубе, могут обучаться сразу по нескольким направлениям. Благодаря правильно построенному учебно-воспитательному процессу, дети **одновременно** развивают творческие и интеллектуальные способности, укрепляют физическое здоровье, развивают коммуникативные способности. Такая тенденция особенно важна и необходима при работе с детьми с ограниченными возможностями.

Если ребенок не имеет возможности освоить обучение по типовой программе, система дополнительного образования позволяет модифицировать программу в соответствии с потребностями ребенка, разработать план индивидуальной работы и, на его основе – индивидуальную образовательную программу (ИОП) для конкретного ребенка. Основанием для этой работы являются данные психолого-педагогической диагностики. Разработка индивидуальной образовательной программы для детей с ОВЗ ведется в два этапа:

Диагностический. Сбор данных об особенностях ребенка.

Информация об особенностях развития ребенка необходима для проектирования такой индивидуальной образовательной программы, которая им может быть успешно освоена. 1. Психологическая диагностика воспитанника с целью определения уровня ребенка, зоны его ближайшего развития (производится психологом отдела, с согласия родителей). 2. Собеседование с родителями (для определения характеристик ребенка). 3. Оценка психофизиологических особенностей ребенка по внешним параметрам (производится педагогом). Итогом данного этапа является составление «характеристики» ребенка для разработки педагогом индивидуальной программы обучения, определения его возможностей траектории развития средствами дополнительного образования.

Практический. Проектирование индивидуальной образовательной программы.

Проектирование содержательной стороны ИОП - наиболее трудоёмкий и ответственный этап, поскольку именно в программе отражаются необходимые средства, условия, формы и методы работы с конкретным ребенком. Общепринятым в литературе об инклюзивном образовании, термином, объединяющим все перечисленные параметры, является термин, предложенный – приспособления. Чем детальнее будут продуманы все эти приспособления вначале обучения ребенка, тем более эффективен будет процесс реализации программы.

Важным компонентом при организации и проведении индивидуальных занятий является создание условий для адаптации ребенка с ОВЗ, раскрытие творческого потенциала каждого учащегося, реализацию его потребности и самовыражения.

Нарушения развития детей являются многоплановыми, поэтому продолжительность обучения детей педагог определяет индивидуально. Ребенок обучается в объединение до тех пор, пока не усвоит весь учебный материал, доступный уровню его развития. Эта особенность программы дает возможность обучаться детям с особо сложными диагнозами (за исключением детей имеющих умственную отсталость).

Образовательная работа с указанной категорией детей является достаточно сложной для педагогов системы дополнительного образования. Для этих детей характерными являются инертность, тугоподвижность нервных процессов, что ведет к снижению работоспособности, повышенной утомляемости и отвлекаемости, отсутствию целенаправленных действий, снижению интереса к окружающему. У детей страдают процессы обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, наблюдается инертность, косность мышления. Все это приводит к нарушениям развития речи (бедность словаря, трудности в формулировании собственных высказываний, непонимание обращенной речи), к задержке и трудностям формирования математических представлений. В связи с этим, педагог имеет право, в зависимости от диагноза и специфики заболевания, выборочно реализовывать разделы программы и увеличивать количество годов обучения, пока ребенок не сможет освоить все темы программы. Допускается, что ребенок не сможет освоить все разделы программы (для диагнозов ДЦП с неврологическим характером двигательных расстройств).

Учебно-воспитательный процесс организуется с учетом возможностей и потребностей детей с ограниченными возможностями.

Всего в отделе работает 8 направлений: **ИЗО-студия «Колор»** - введение в живопись, введение в графику, развитие композиционных навыков, лепка, декоративно-прикладное искусство, художественные проекты. Педагог работает с группами детей норма развития, куда включает одного ребенка-инвалида (с диагнозом, позволяющим работать в этой группе) – инклюзивные группы. Так же работает и с группой детей с ограниченными возможностями, имеющими различные диагнозы – ДЦП, б. Дауна, психические и интеллектуальные нарушения. В этой группе педагог адаптирует программу под психо-физиологические возможности детей. Использует художественные материалы и техники, позволяющие при малых усилиях ребенка получить эффективный конечный результат.

- **Студия личностного роста «Лесенка»** – психологическое диагностирование, формирование и развитие произвольности познавательных процессов, личностная адаптация ребенка, психологический театр. Программа «Лесенка» предполагает организацию специальных занятий, включающий комплекс взаимодополняющих направлений, необходимых детям для создания социально-психологических условий в обстановке целостного психологического развития ребенка, на решение в процессе такого развития конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия.

- **Развитие речи «Говоруша»** - диагностика речевого развития, понимание обращенной речи, формирование фонематического слуха, обогащение словаря, развитие связной речи.

Объединение пользуется большой популярностью у родителей, т.к. педагог работает с самой разной категорией детей – это безречевые дети, заикающиеся, имеющие спастическую речедвигательного аппарата (ДЦП).

С безречевыми и заикающимися детьми педагог проводит занятие на полу для лучшей постановки диафрагмального дыхания. Занятие ведется в присутствии родителей, чтобы те могли закрепить и повторить полученные детьми знания и навыки дома, с целью получения более быстрого положительного результата обучения.

- **Лечебная физкультура** – оздоровительные методики, исправление осанки, спортивные игры, элементы хореографии, эстафеты.

Основной контингент занимающихся в объединении ЛФК составляют дети, страдающие заболеваниями: ДЦП, сердечно-сосудистые заболевания, заболевания органов дыхания, сколиоз, врожденная косолапость и другие заболевания.

- **Прикладная студия «Ступени творчества»** - работа с природным и бросовым материалом, оригами, вязание, лепка, бисер, лоскутная техника.

Педагог работает как с группами детей норма развития, так и детьми с ограниченными возможностями. Очень насыщенная и многогранная программа педагога дает возможность адаптировать свою работу практически к любым диагнозам детей. К каждому ребенку применяется индивидуальный подход, благодаря чему дети уходят с занятия с выполненной работой, что очень стимулирует их на дальнейшую деятельность.

- **Развивающие занятия «Радуга».** Работа объединения направлена на формирование и развитие эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка с ограниченными возможностями и формирование его позитивных личностных качеств. Программа обучения включает в себя разделы: по дороге к азбуке, развитие элементарных математических представлений, социальный мир, развитие графомоторных навыков.

Занятия индивидуальные, в основном с детьми с ДЦП, которые готовятся поступать в школу.

- **Студия театра кукол «Жили-были...».** Основная идея программы – комплексный подход и интеграция различных видов деятельности при создании кукольных спектаклей, включая беседы, работу по изготовлению кукол, пошиву одежды для них, изготовлению декораций, постановку спектаклей по уже известным сценариям, а также создание своих произведений с последующей театрализацией.

Работа студии включает в себя обучение детей умению управлять различными видами кукол; сочетать двигательное и речевое действие; развивать творческие способности детей и интерес к народным сказкам.

- **Группа общего развития** – изначально это направление было задумано и работало, как группа дневного пребывания детей, в помощь и поддержку родителей, которые могли оставить на некоторое время детей для решения своих проблем.

На данный момент основной состав детей имеют нарушения общей и мелкой моторики, психические отклонения, что не позволяет собрать детей одновременно с одним воспитателем. Поэтому педагог занимается с детьми, в основном, индивидуально. Группа имеет 4 направления: знакомство с окружающим миром, развивающие игры, прикладное творчество и музыкальные занятия. Педагог умело сочетает по тематике все эти направления, т.о. закрепляя и расширяя полученные детьми знания в других объединениях.

Положительный опыт работы отдела по комплексному обучению детей прослеживается в процессе диагностирования воспитанников в начале и конце года. Дети, благодаря занятиям в клубе, улучшают свои показатели (память, мышление, внимание, моторика, физическое здоровье); часть детей поступает в коррекционные и общеобразовательные школы. Многие воспитанники участвуют в творческих выставках городского, республиканского, российского уровня и получают призовые места. Часть детей, посещающих клуб «Родник», в силу специфики заболеваний, может участвовать только в массовых мероприятиях. Поэтому **организация досуга детей с ограниченными возможностями** – также одно из главных направлений работы отдела социальной и педагогической реабилитации детей-инвалидов.

Мероприятия строятся с учетом физических и интеллектуальных возможностей детей. На начало учебного года разрабатывается цикл тематических программ по интересам и потребностям воспитанников. Цель программ - развитие индивидуальных творческих способностей, коммуникативных навыков, социальная адаптация и возможность получить радость общения в достаточно ограниченном мире этих детей. Организация праздников, утренников, тематических и музыкальных вечеров, игровых программ, дней именинников, концертов, спектаклей, выезды на природу и многое другое проводится в клубе «Родник» и очень нравится детям.

Неотъемлемое значение имеет и **социальная работа**, которая также активно ведётся в отделе. Налаживание контактов и связей с организациями, способными оказать спонсорскую

поддержку детям-инвалидам отдела. Доставка и распределение спонсорской помощи и подарков (новогодние подарки и товары народного потребления, материальное обеспечение праздничных мероприятий, приобретение дидактического материала, оснащение сенсорной комнаты). Связь и взаимодействие с отделом социального обеспечения для решения актуальных проблем детей с ограниченными возможностями. Связь и взаимодействие с лечебными учреждениями (приглашение узкого специалиста для консультаций, как детей, так и родителей). Консультация родителей по текущим вопросам.

Таким образом, можно обозначить необходимость образования и деятельности отдела социальной и педагогической реабилитации в конкретном микрорайоне. Его актуальность и положительный опыт работы можно проследить по различным показателям: повышение уровня социальной значимости детей; формирование адекватной самооценки ребенка; вовлеченность в общественную жизнь, как воспитанников, так и их родителей; реализация детьми своих возможностей и творческих способностей; возможность для родителей получить поддержку и уверенность в завтрашнем дне; дополнительный источник образования и общения детей.

Касимова Альмира Ринатовна
Воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ №103 «Счастливое детство» г. Казань

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ

INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN

Аннотация: в статье раскрывается необходимость инклюзивного образования исходя из личного опыта воспитателя при работе с детьми с ОВЗ – ограниченные возможности здоровья.

Abstract: the article reveals the necessity of inclusive education based on personal experience of an educator when working with children with disabilities

Ключевые слова: инклюзивное образование, ОВЗ – ограниченные возможности здоровья, инхлярный имплант, интеграция, коррекционно – развивающая среда, ПМПК - психолого-медико-педагогический консилиум.

Keywords: inclusive education, disabilities- those who have received a cocklear, implant inclusion, integration, correctional -developing space, psychological – medical – pedagogical – consultation.

Детство - это важнейший этап жизни на пути к формированию личности. Именно в этот период жизни закладываются основы знаний и навыков, с раннего детства прививаются социальные навыки необходимые для полноценной жизни в динамично развивающемся обществе. В нашем государстве, как и во всем цивилизованном мире, гарантируются равные возможности для полноценного развития всем детям, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья. Это модель инклюзивного образования детей с ОВЗ, которая призвана создавать беспрепятственную среду обучения и воспитания. При этом следует отметить что, инклюзивное образование представляет собой ряд принципов и методов, направленных на качественное воспитание и обучение всех детей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья это получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Таким образом, интеграция способствует максимальной социальной адаптации, а в дальнейшем профессиональной и трудовой адаптации детей с ОВЗ.

Дети с ОВЗ – это дети, которые по состоянию здоровья не могут осваивать основную образовательную программу воспитания и обучения. И поэтому разрабатываются и внедряются такие формы работы, которые позволяют преодолевать их социальную исключённость и способствуют реабилитации и полноценной интеграции в обществе, и как показывает практика, когда дети с ОВЗ растут и развиваются в среде здоровых сверстников, они видят модель полноценной жизни, это позволяет более полному раскрытию их возможностей, потенциала. Как известно, не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников, поэтому воспитание и обучение детей с ОВЗ в

общеобразовательном пространстве требует особого подхода. В таких случаях создается индивидуальный образовательный маршрут, который помогает постепенно включать таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого. Наличие в группе массового дошкольного учреждения ребенка с ОВЗ требует определенной компетентности и толерантности воспитателя, желание помочь ему и его родителям, сделать пребывание такого ребенка в группе полезным и интересным, также важна психологическая готовность не только воспитателя, но и всего педагогического коллектива. Учитывая особые возможности, или заключение ПМПК, составляется адаптационная образовательная программа на основе общей образовательной программы ДОУ.

Вокруг ребенка с ОВЗ формируется единое коррекционно - развивающее пространство, которое создают не только логопед и воспитатели данной группы, но и в разной степени весь коллектив, окружающие его в повседневной жизни и влияющие на его развитие, таковыми являются: младшие воспитатели, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, преподаватель по татарскому языку, психолог и конечно же семья в которой воспитывается ребенок. Взаимодействие с семьей ребенка это один из ключевых моментов, который предусматривает: психологическую и педагогическую помощь; активное вовлечение семьи в работу ДОУ; консультирование родителей по проблемам развития; создание обратной связи.

Полагаю что, доброжелательность, великодушие, человеколюбие и толерантность со стороны воспитателя без сомнения передается и воспитанникам. Исходя из своего опыта работы могу сказать, что при работе с детьми с ОВЗ архи важно создание положительного психологического настроя, для того чтобы детям пребывание в ДОУ было комфортным. При организации разных форм деятельности обязательно учитываются возможности, потребности, рекомендации логопеда и физические особенности ребенка, например в группе в которой я работаю два ребенка с ОВЗ, один из которых носит инкхлярный имплант, что требует особо внимательного отношения не только со стороны взрослых, но и со стороны детей группы. Одногоруппники принимают его таким, какой он есть и никогда не акцентировали внимание на дефекте, они активно взаимодействуют с ним, демонстрируют понимание, доброжелательность, и человеколюбие. Для того чтобы достигнуть такого отношения со стороны сверстников необходим определенный стиль поведения взрослых, демонстрирующий демократичный способ отношения к нетипичному ребёнку (в первую очередь со стороны воспитателей и родителей).

Таким образом, перед педагогами стоит следующая задача – помочь детям с ограниченными возможностями здоровья приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для полноценной жизни в обществе.

Список используемой литературы:

1. Юнина В.В. «Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья»: диссертация С-Пб, 2009
2. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л.С. Выготский. – Москва, 1995 // Дети с нарушениями развития: хрестоматия

Комиссарова Татьяна Рашатовна
инструктор физической культуры, психолог МБДОУ «Детский сад №8 «Балачак»
комбинированного вида» Советского района г.Казани

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ, КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN PRE-SCHOOL, AS BASIC CONDITION INCLUSIVE QUALITY EDUCATION

Аннотация. В статье говорится об актуальности проблемы квалификации, компетенции и готовности педагогов в системе инклюзивного образования, о их ключевой роли в современном образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. This article is about the relevance of the problem of teachers' qualifications, their professional competence and preparedness in the system of inclusive education, their important role in a modern education institution for children with disabilities.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями в здоровье (ОВЗ), инклюзивное образование, интеграция, компетентность педагога, компетенционный подход, профессиональная готовность, психологическая готовность.

Keywords: Children with disabilities in health, inclusive education, integration, competence of the teachers, competency approach, professional preparation, psychological preparation.

Включение в образование признается в качестве основного права человека и является основой справедливого и равного общества. Вопрос справедливости является первостепенным в России и на международном уровне и лежит в основе инклюзивной системы образования. С 2008 года, инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений развития образования Российской Федерации.

Термин «инклюзия» плавно сменил термин «интеграция». Интеграция – является выражением единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания, результат функционирования которых – формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений. Так, она предполагает адаптацию ребенка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации самой системы к потребностям ребенка.

Исходя из этого, под инклюзивным образованием понимается процесс обучения и воспитания детей, в независимости от их физического, психического и интеллектуального состояния. Оно расширяет возможности детей с нарушениями в развитии, получить необходимое воспитание, максимально развить свои способности и адаптироваться в дальнейшем в обычном социуме [3]. Для положительного развития инклюзивного образования необходимо качественное обучение педагогами. Оно определено как основной компонент положительных результатов для различных детей, в частности, для детей с ограниченными возможностями в здоровье. Есть целый ряд характеристик качества преподавания для детей с разными способностями, с основным акцентом на успеваемости учащихся, инклюзивных и сплоченных группах, четких связях между детским садом и культурой детей, отзывчивость к процессам обучения.

Качество воспитания относится к профессиональным знаниям воспитателей. Они должны быть поддержаны системой образования, путем предоставления многогранной информации там, как правильно составлять учебную программу в условиях включения, получать консультации и практику у педагогов специальных коррекционных учреждений, чтобы иметь возможность улучшить свои знания и навыки для качественного построения образовательного процесса, и его успешного освоения всеми детьми, включая детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзии. Одним из аспектов хорошей практики включения является использование адаптированных учебных программ и дифференциация учебного плана для удовлетворения индивидуальных и образовательных потребностей всех детей без исключения. Это требует профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, включая специалистов по физической культуре. Они должны быть высоко квалифицированными, имеющими знания не только различных предметов, но и уметь выявлять сильные и слабые стороны образовательного процесса, учитывать интересы и реагировать на разнообразные потребности в обучении детей с ОВЗ. К сожалению, большинство работающих специалистов являются не квалифицированными и не компетентными в вопросах инклюзии, как результат – низкое качество обучения.

Именно педагоги-воспитатели и другие специалисты, работающие в ДОУ, их отношение к детям с ОВЗ выступают наиболее важным фактором в определении качества инклюзивного образования. Стоит отметить что компетенция инклюзивного образования – это еще и дополнительные функции к тем колоссальным нагрузкам, которые испытывают современные педагоги [4]. Сегодня педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ. Следовательно, им необходимы знания в области специальной психологии, дефектологии, корректирующей педагогики, освоить знания о применении психолого – педагогических технологий в системе инклюзивного образования.

Исследованиями доказано, что основную роль в успешной реализации инклюзивного образования играет психологическая, методологическая и организованная готовность педагогов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Качество подготовки специалиста способствует более высоким достижениям, чем любой другой фактор. Педагогическая деятельность в системе инклюзивного образования требует от специалистов сформированности профессиональной компетентности: наличие определенных ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств, а также обладание профессиональными компетенциями. Это необходимо для того, чтобы они могли обеспечить не только равные возможности для всех, но и для образования инклюзивного общества. К существенному снижению эффективности педагогического процесса приводит отсутствие хотя бы одного из этих компонентов. Высокой компетентностью должен обладать не только воспитатели, но и инструктор по физической культуре, так как организация инклюзивного физического воспитания несет в себе некоторые трудности: разработки программно – нормативных документов, изменения образовательного процесса и физкультурно – образовательной среды. Более того, у такого специалиста повышается психологическое напряжение, так как ему необходимо обеспечивать безопасность для всех детей, при этом делать акцент на безопасности детей, имеющих отклонения в развитии. Инструктору по физической культуре при организации инклюзивного процесса, необходимо иметь компетентность во многих областях. Владеть медико – биологическими и психолого – педагогическими знаниями, понимать особенности развития детей с ОВЗ. Инклюзивное образование требует конкретного обучения. Подготовка современных педагогов в учреждениях высшего образования осуществляется в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов России на основе компетенционного подхода и предполагает формирование комплекса компетенций, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи.

Выделяют три группы компетенций:

1. Академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующей в ней системных взаимосвязей, способность использовать их в решении практических задач);

2. Профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации);

3. Социально – личностные (отношение к самому человеку как к личности, взаимодействие личности с другими людьми, группой, обществом).

В профессионально – педагогической деятельности педагога инклюзивного образования можно выделить такие группы компетентности: работа с информацией (компетенции: сбор, обработка и анализ, передача информации с использованием различных каналов); общение и взаимодействие с детьми инклюзивного пространства (компетенции: работа в команде, организация работы команды, формирование и управление отношениями, влияние); реализация педагогической деятельности (компетенция: целеполагание, прогнозирование, планирование, выбор и адаптация методов, средств социализации и общения в соответствии с особенностями всех детей, анализ результатов деятельности, коррекция); профессиональное совершенствование (компетенция: самодиагностика, инновационно-профессиональная мобильность).

Вместе с компетентностью серьезной проблемой в подготовке специалистов, работающих в условиях включения, выступает готовность к выполнению профессиональной деятельности. Т.А. Синьковская, готовность к педагогической деятельности определяет как совокупность свойств и качеств личности учителя, адекватно отражающую структуру его педагогической деятельности, как решающее условие быстрой адаптации выпускника вуза к специфическим условиям педагогического труда, как предпосылку для дальнейшего профессионального совершенствования. С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, рассматривают готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования в двух основных показателях: профессиональная готовность и психологическая. Педагогическая готовность выглядит следующим образом: информативная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; готовность педагогического моделирования урока и использование вариативности в процессе обучения; знание

индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному обучению и взаимодействию.

Психологическая готовность: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в развитии в деятельность на уроке (включение – изоляция); удовлетворение собственной педагогической деятельности [1]. Психологическая готовность – развивающаяся структура интегративного психологического образования, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющаяся в активно-положительном отношении субъекта к педагогической профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития [2].

Таким образом, можно сделать вывод: чтобы инклюзивное образование удовлетворяло потребности всех учащихся и давало положительные результаты, необходима соответствующая подготовка всех сторон системы инклюзивного образования. Модернизация педагогического образования, внедрение нового профессионального стандарта педагога должно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высших учебных заведениях и курсах повышения квалификации. Существующей системе инклюзивного образования необходимы педагоги, глубоко владеющие знаниями в различных отраслях науки, связанных с успешной реализацией образования детей с ОВЗ. Профессиональное знание и дальнейшее обучение, материальные ресурсы, позитивные отношения учителей к детям с ОВЗ, положительно влияют на их готовность работать в системе включения. Поэтому теоретическая, практическая, психологическая подготовка будущих педагогов на начальном этапе обучения в высших учебных заведениях, и работающих специалистов в системе образования на курсах повышения квалификации, дает уверенность в эффективности обеспечения инклюзивного образования. Переподготовка на инклюзивную систему образования уже практикующих педагогов, потребует значительных инвестиций со стороны правительства, но без этого нет надежды на улучшение общего качества образования и успешного включения в группы детей с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Алехина Н.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92, 85с.

2. Гершкович, Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) / Т.Б. Гершкович // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. Вып. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2006. - С. 124-149, 124с.

3. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. Интеграция "особого" ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи, 2000. - Вып. 3. - С. 27-64, с.28

4. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. №4 – С. 251-267. С.253.

Нигаматьянова Аниса Масхутовна
воспитатель МАДОУ «Детский сад №261 комбинированного вида с воспитанием и обучением на татарском языке» Советского района г. Казани РТ

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОУ

REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRACTICE OF MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. В статье представлена опыт работы воспитателя в современном ДОУ в условиях инклюзивного образования. Отражен психологический инструментальный совместной

деятельности педагога с воспитанником, управление проблемной ситуацией в процессе воспитания и обучения.

Abstract. In article it is provided a work experience of the tutor in modern preschool educational institution in the conditions of inclusive education. Psychological tools of joint activities of the teacher with the pupil, management of a problem situation in the course of education and training are reflected.

Ключевые слова: инклюзивное образование, модель сопровождения, технология обучения.

Keywords: inclusive formation, maintenance model, technology of training.

Инклюзивное образование предусматривает обучение детей с ограниченными возможностями в обычных дошкольных общеобразовательных учреждениях в одной группе с обычными детьми. Поскольку для нас -воспитателей, это дело новое, возникает много вопросов, особенно в период введения такого обучения: Как подготовить ребенка с ограниченными возможностями здоровья к учебе в обычной школе? Какие проблемы у него возникнут? Нужна ли воспитателям логопедических групп специальное образование? Работаю воспитателем 23 года; высшее образование получила по специальности дефектолог; пятый год работаю в коррекционной логопедической группе. Ребенок К. с ОВЗ пришел в старшую группу в сентябре 2016 года с диагнозом: врожденная двухсторонняя сенсоневральная тугоухость 4 степени; 14.08.2012г. Кохлеарная имплантация на правом ухе. В нашей практике ещё не было детей с таким диагнозом, и нам было интересно применить наши знания в работе.

Перед нами встала задача: создание адаптивной среды для организации успешного обучения и воспитания, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию.

Одно из направлений работы нашего детского сада – это комплексное сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, направленное на обеспечение условий для удовлетворения потребности личности, его социализацию в среду здоровых сверстников, интересы и запросы родителей. Задачи ДОУ в этой работе: создание условий для успешной интеграции детей с нарушением развития среди нормально-развивающихся сверстников; развитие личности ребенка (с учетом его индивидуальных физических и умственных возможностей); проведение коррекционно-педагогической, психологической работы с воспитанниками; подготовка к школьному обучению; оказание помощи и поддержки родителям, консультирование по вопросам воспитания и развития ребенка.

В основу психолого-педагогической модели сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ, разработанной нами, взяли непрерывное коррекционно-развивающее обучение в команде (учителя-логопеда, педагога-психолога, медицинского работника, специалистов по физическому и музыкальному развитию, воспитателей), совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких нарушений и тесное сотрудничество с родителями.

Для организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, нами были изучены нормативно-правовые акты, гарантирующие право получения детям с ОВЗ адекватного их возможностям образования. Мы пересмотрели документы об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации.

Для достижения желаемого результата, мы рассмотрели особенности психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивали методики и технологии организации образовательного и реабилитационного процесса для них.

Несмотря на все созданные условия, процесс адаптации проходил постепенно. Сначала К. занимал позицию наблюдателя, присматривался к детям, в совместных видах деятельности не участвовал, больше общался со взрослыми, но в детский сад приходил с желанием, интересом, всегда в хорошем настроении. Установление эмоционального контакта проходило без затруднений, так как в общении мальчик доброжелателен, открыт. Он владел необходимыми навыками самообслуживания. Подвижный, не усидчивый.

Педагог - психолог проводил смальчиком индивидуальные занятия в «Комнате хорошего настроения» (в комнате имеется все необходимое игровое и учебное оборудование). На индивидуальных занятиях учитель-логопед – проводил комплекс артикуляционной гимнастики;

упражнения на развития длительной воздушной струи; дидактические упражнения на развитие грамматических категорий.

Музыкальный руководитель проводил с К. индивидуальные этюды на выражение эмоций, игры на расслабление мышц, на развитие мимической выразительности, с целью привития коммуникативных навыков.

Решая оздоровительные задачи, инструктор по физической культуре осуществлял индивидуальный подход, определял для него нагрузку.

Мы, воспитатели — закрепляли навыки самообслуживания в процессе выполнения режимных моментов; проводили непосредственную образовательную деятельность по изобразительной деятельности и конструированию, развитию предметной и игровой деятельности, трудовому воспитанию; организовали деятельность воспитанника вне занятий, прогулки.

Период адаптации был не простым и всем пришлось потрудиться, чтобы завоевать доверие своего подопечного, а родителям пришлось поволноваться, сможет ли ребенок научиться общаться со сверстниками, играть и заботиться о других. Мама К. принесла его любимые книги, которые он с удовольствием показывал детям. Мы читали не сложные сказки, а ребенок показывал картины. Его любимая сказка была про Ушарика, который тоже ничего не слышал, и которому тоже сделали кохлеарную имплантацию. Через эту сказку в очень легкой форме мы объяснили обычным детям про аппарат, который находится за ушком К. Ведь всем было интересно узнать: что это за аппарат? Для чего он? Где продается? Потом мы поближе познакомились с комплектом методических материалов «Занимаемся с Ушариком» - это комплект методической литературы, необходимой для ребенка с нарушениями слуха, разработан ведущими сотрудниками ФГУ «Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи». Осенью у нас прошёл первый праздник «Осенний бал», в котором принимали участие все дети. Ребенок с ОВЗ танцевал со всеми, вел хоровод – это был первый праздник, который порадовал нас и родителей ребенка. А на Новогоднем празднике мальчик показал свои способности в роли гномика, где он не только танцевал, но и сказал целую фразу!

Индивидуальную работу, мы заранее планировали, подготавливали дидактический материал, потому что интересные и разнообразные методические приемы способствуют лучшему овладению программным материалом. Нами использовались разнообразные технологии обучения: наблюдение, рассматривание предметов, явлений, картин, демонстрация слайдов, арт-терапия, песочная-терапия, интерактивные технологии.

Во время наблюдений мы располагали предметы таким образом, чтобы они хорошо были видны ребенку, а при необходимости он мог их потрогать, поиграть. Мы вызывали интерес к предмету, дополняли наблюдение рассказом, демонстрацией картинок. Перед работой мы должны были быть уверены, что ребенок фиксирует внимание на предмете. Мы привлекали внимание с помощью инструкции: «Смотри», подкрепив ее указательным жестом. Чтобы выяснить правильность восприятия ребенком, мы задавали уточняющие вопросы, попросив его показать выделяемые свойства предмета или продемонстрировать действия с ним, так как недостаточность восприятия речи ребенка с кохлеарным аппаратом может привести к неточному пониманию задания. В зависимости от наблюдаемого объекта мы задавали ребенку вопросы репродуктивного, поискового или обобщающего характера.

Демонстрация видеофильмов, мультфильмов вызывал у К. большой интерес, поэтому широко использовалась нами на всех видах деятельности. В процессе обучения интерактивные технологии использовались с целью формирования образов тех предметов и явлений, которые невозможно увидеть непосредственно в данное время (животные, растения, явления природы и др.); для уточнения и обогащения представлений о предметах и явлениях окружающей жизни; для систематизации и обобщения имеющихся представлений. Используется как эффективное средство формирования разнообразных представлений об явлениях окружающей жизни, способствовать социальному, умственному и речевому развитию воспитанника. В свободном виде деятельности мы систематически использовали практические методы, к которым относятся изобразительная и конструктивная деятельность, связанная с формированием практических умений и навыков — рисованием, лепкой, наклеиванием аппликации, конструирование из различных материалов. Использование такой деятельности способствует более успешному усвоению и запоминанию материала. Первое время внимание и усидчивость К. хватало

ненадолго. Постепенно он начал понимать наши требования, ему стало самому интересен конечный результат продуктивной деятельности, он стал доводить дело до конца, отвечать на вопросы.

Один из основных методических приемов, которые мы использовали в процессе всей работы - выполнение действий ребенка по словесной инструкции. Словесная инструкция предполагает понимание конструкций побудительного характера, связанных с организацией деятельности. Первоначально словесная инструкция сочеталась с наглядными методами, например, при выполнении с К. действий по подражанию взрослому. Так, мы рисовали птицу и предлагали выполнять это же действие ребенку, используя словесную инструкцию: «Рисуй». Постепенно в процессе разных видов деятельности и на занятиях ребенок овладевал пониманием инструкций и начинал ориентироваться только на их содержание, без наглядного подкрепления. Постепенно инструкции усложнялись в содержательном и структурном отношении («Позови Настю кушать», «Скажи Алине, чтобы она принесла стул»). В ходе работы по развитию слухового восприятия воспитанника мы учили не только реагировать на звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, но и различать звучащие инструменты, определять громкость, длительность, высоту, различать голоса животных, некоторые бытовые шумы. Работа по развитию неречевого слуха связана с обучением различению звучания музыкальных игрушек. В связи с этим нами была отобрана ряд музыкально – дидактических игр.

В процессе работы по развитию речевого слуха большое внимание мы уделяли различению речевого материала. В качестве речевого материала в зависимости от этапа обучения и состояния слуха ребенка мы использовали звукоподражания, полные слова, словосочетания, различные типы фраз (сообщения, побуждения, вопросы), четверостишия. При отборе речевого материала мы руководствовались необходимостью слов и фраз для общения, степенью понимания их значения. Подбирались различные грамматические категории (существительные, глаголы, прилагательные и др.) из различных тематических групп. К проведению беседы с К. мы готовились заранее, так как к беседам с детьми с нарушениями слуха предъявляется ряд дидактических требований: вопросы следует подбирать заранее, они должны быть точными, учитывать объем знаний ребенка по данной теме, уровень их речевого развития. В работе со старшими дошкольниками важно изменять последовательность вопросов, потому что дети иногда ориентируются не на их содержание, а на порядок предъявления. Мы варьировали вопросы, задавали вопросы, близкие по содержанию, но разные по форме («Что ты делаешь?», «Что ты рисуешь?»).

Традиционно беседу мы строили в вопросно-ответной форме. Первоначально мы помогали К. сформулировать ответы, дали образцы, предлагали сопряженно-отраженное проговаривание. Постепенно от него мы требовали самостоятельные ответы, распространенность которых зависит от этапа обучения. Мы учили ребенка самостоятельно задавать вопросы, формировали у него интерес к поддержанию общения со взрослыми. С этой целью мы создавали различные проблемные ситуации, в которых у К. возникает потребность что-то узнать. Для этого нами использовались различные методические приемы: выяснение названия и свойств спрятанного предмета («Чудесный мешочек»), работа с закрытой картиной, вопросы другим детям по поводу выходных дней, поездок, совместные игры с детьми («Холодно-горячо») и др. Мы привлекали к беседам с К. помимо педагогов группы других людей: родителей, администрацию детского сада. Это формировало у него навыки общения с новыми людьми, развивало умение воспринимать речь на слухозрительной основе, активизировало произносительные возможности.

Для рассказывания К. предъявлялись небольшие по объему тексты, как правило, они содержали понятный ему речевой материал. Цель рассказывания — научить ребенка воспринимать устный связный рассказ на слух, понимать действия персонажей и последовательность событий, формировать эмоциональное отношение к фактам и героям. Устное рассказывание подкреплялось демонстрацией наглядных средств в виде макетов, фигурок, игрушек, картинок и др. После двух-трехкратного воспроизведения рассказа в рассказывание включался и ребенок: подсказывал ход событий, пересказывал отдельные фрагменты или рассказ целиком. В работе с семьями нами были поставлены следующие задачи: педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры в вопросе инклюзивного образования. Прикасаясь к деликатной сфере семейных проблем, мы вели

индивидуальную работу с родителями. Родители обычных детей могли увидеть и понять, что совместное обучение и воспитание детей с разными психофизическими возможностями не только не вредит, а во многом даже приносит пользу. Например, в нашем случае, родители стали замечать в поступках своих детей проявления милосердия, доброты, желания прийти на помощь, приводит к более внимательному и заботливому отношению к окружающему миру, формированию активной жизненной позиции, проявлению таких черт характера как доброжелательность, великодушие, человеколюбие.

Инклюзивное образование способствует формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании, в свою очередь помогает развивать у здоровых детей терпимость к физическим и психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Дети моей группы и в будничной и в праздничной обстановке живут общим коллективом, вместе, не делая различий между теми, кто «может» все, что положено по возрасту, и теми, кто «не все может».

Мы убедились, что владение основами коррекционной педагогики и специальной психологии помогает воспитателям справиться с поставленными задачами. Знания об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и владение технологиями обучения таких детей дают больше возможностей добиваться желаемого результата.

Список использованной литературы:

1. Богданова Т.Г. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 167с.
2. Головниц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 304 с.

Саликова Лилия Фуатовна
учитель-логопед МБДОУ №124 Советского района г. Казани РТ

«СОЛНЕЧНЫЙ» РЕБЁНОК В ДЕТСКОМ САДУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЛОГОПЕДА)

«SUNNY » CHILD IN THE NURSERY SCHOOL (FROM THE EXPERIENCE OF SPEECH THERAPIST)

Аннотация. В статье раскрывается методика логопедической работы с ребенком, имеющим синдром Дауна, в условиях ДОУ.

Abstract. In this article deciphered technique of logopedic work with a child which has a Down's syndrome in nursery school.

Ключевые слова: синдром Дауна, артикуляционные упражнения, жесты, компетенция, дизартрия, апраксия.

Keywords: the Down's syndrome, articulation exercises, gestures, competence, ataxiophemia.

Новые стратегические ориентиры в развитии системы дошкольного образования, учет индивидуальных потребностей ребенка, особые образовательные потребности отдельных категорий детей с ОВЗ, требуют системного подхода к проектированию образовательного пространства, организации ранней комплексной помощи, реализации программ раннего вмешательства междисциплинарной командой специалистов, что позволит с учетом зон «ближайшего» и «актуального» развития максимально развить компенсаторные механизмы и подготовить «проблемного» ребенка к обучению в школе.

Долгое время во всем мире в основе поддержки детей с особенностями развития лежала модель «дефицита», в котором главным показателем развития человека был уровень его интеллекта. После принятия ряда международных документов начала развиваться «модель социальной поддержки», которая ставит своей целью социализацию человека вне зависимости от степени снижения интеллекта. В основе развития такой модели лежат исследования, которые

показали, что барьером на пути к социализации является не столько уровень развития интеллекта, сколько сложности адаптации в обществе.

В настоящее время ситуация благоприятствует устройству детей с синдромом Дауна в дошкольные образовательные учреждения, хотя еще не все детские сады оснащены методически, чтобы принять «особенных» детей. Вот и в нашем детском саду появился «солнечный» ребенок, а когда ему исполнилось пять лет после прохождения ПМПК ребенок с синдромом Дауна был определен в логопедическую группу.

Очень важно, чтобы пребывание ребенка с синдромом Дауна в кругу сверстников не ограничивалось специально организованной группой, а дополнялись бы, например, совместными играми на детской площадке, совместными походами в гости и т.д. Таким образом, для достижения основной цели инклюзии ребенка в коллектив сверстников необходимы активная позиция родителей и ребенка. Активная роль родителей – партнерские отношения со специалистами, которые оказывают консультативную поддержку. Активная позиция ребенка – учет его интересов и реальных возможностей.

Такой подход к обучению, позволяющий использовать приобретенные навыки в быту и игре, дает возможность повысить прочность усвоения знаний, сделать процесс запоминания осознанным и понятным для ребенка и повысить уровень его интеллектуального развития. Одна из самых тяжелых проблем детей с синдромом Дауна – **задержка речевого развития**. Овладение элементарными навыками разговорной речи у данных детей запаздывает. Довольно часто дети с синдромом Дауна не говорят вовсе или овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднена, что мешает им как-то повлиять на события, происходящие в окружающем мире, больше узнать о нем.

Синдром Дауна — это не логопедический диагноз, а набор разных симптомов, в том числе и речевых. При синдроме Дауна мы можем встречать такие речевые диагнозы, как:

1) системное недоразвитие речи, обусловленное сниженным интеллектом; 2) общее недоразвитие речи, обусловленное дизартрией, алалией, ЗПР, заиканием, педагогической запущенностью.

При синдроме Дауна встречается как дизартрия, так и апраксия, а чаще - их сочетание. Дизартрия – состояние, при котором затруднена правильная работа артикуляторных мышц. Апраксия - состояние, при котором у ребёнка имеются трудности программирования, планирования и выстраивания по порядку звуков в речи. Дизартрию и апраксию можно отнести к неврологическим факторам речевых трудностей у детей с Даун-синдромом.

Как **составляется программа занятий с ребенком с СД?** Обследование навыков по всем линиям развития. Выявление отсутствующих или не полностью сформированных навыков. Составление программы формирования навыков на основании обследования. Формирования недостающих навыков в игре, в быту, на специальном занятии.

Включение навыка в структуру компетенции: понять слова взрослого: «Сейчас мы будем кушать»; выполнить задание: «Принести стульчик, сесть за стол, есть ложкой, пить из чашки, пользоваться салфеткой».

Определение лиц, ответственных за формирование этого навыка (мама, бабушка, няня, воспитатель, логопед). Контроль динамики усвоения умений и уточнение программы.

Логопедическая работа с детьми с болезнью Дауна

Ребенок, который занимается с логопедом в течение года, должен пройти три основных этапа:

1. Диагностический –логопед устанавливает контакт с ребенком и получает представление о состоянии его речевой деятельности - оценивает речь малыша. Затем составляется перспективный план и ставятся задачи. Родители встречаются с логопедом, узнают в каком режиме будет работать логопед, какие материалы необходимо приобрести, как выполнять домашние задания.

2. Коррекционный этап. Регулярные индивидуальные и групповые занятия с логопедом в течение учебного года. На этом этапе контакт с логопедом должен быть еженедельным. От логопеда необходимо получить сведения: какова суть дефекта, над которым ведется работа; как проводить упражнения; инструкцию для выполнения домашнего задания; какие трудности тормозят работу.

Очень важно организовать домашнюю работу с ребенком, так как без систематической домашней работы речевые навыки не закрепляются и быстро исчезают.

Для логопедической работы родителям необходимо: регулярно встречаться с логопедом и обсуждать успехи и трудности в коррекционной работе с их ребенком; выполнять все задания логопеда; иметь тетрадь постоянной связи с логопедом, в которой специалист указывает, что отработывалось на занятии, и записывает задания; посещать логопедические занятия в детском саду; записывать на видео занятия с логопедом и просматривать их дома; показывать логопеду видеозаписи своих домашних занятий; фиксировать достижения ребенка и его неудачи, искать причины неудач, которые помогут выработать единый курс коррекции; делиться своими тревогами с логопедом и задавать вопросы.

3. Оценочно – контрольный этап. На этом этапе подводятся итоги коррекционной работы. Здесь важны действия родителей: встретиться с логопедом, узнать его точку зрения на то, что получилось, а что нет; совместно проанализировать достижения и проблемы; заранее подготовить возникающие вопросы по речевому развитию ребенка; попросить у логопеда рекомендации на период самостоятельной работы с ребенком; поинтересоваться, каких еще специалистов может рекомендовать логопед для эффективного развития ребенка; обсудить планы на ближайшее время.

Артикуляция – движения органов речи, необходимые для формирования звука. Органы речи – это язык, губы, верхняя и нижняя челюсти, твердое и мягкое нёбо, зубы. Для отработки отдельных звуков придумайте, с чем у вас ассоциируется данный звук («ззз» - комарик, «ссс» - вода бежит из-под крана и так далее), и отработывайте их в игровой форме. Занимаясь отработкой какого-то звука, старайтесь подобрать как можно больше слов с этим звуком – но не абстрактно, а так, чтобы ребенок живо реагировал на них. Например, работая со звуком «п» можно принести помидор на занятие, купить попкорн...

Будьте терпеливы и настойчивы, но не забывайте показывать малышу, что вы его любите и цените. Разработаны различные комплексы **артикуляционных упражнений** для детей с СД в помощь логопеду. Играйте с ребенком у зеркала. Поощряйте его повторять за вами, например, движения. Повторяйте эти упражнения без зеркала, ориентируясь на артикуляцию друг друга. С более старшими детьми можно использовать те же упражнения, добавьте к ним в игровой форме. Не забывайте делать упражнения в игровой форме, можно награждать ребенка призом за каждый успех.

Выдувайте мыльные пузыри. У малыша не сразу это получится, но это неважно, главное – он будет стараться округлить и вытянуть губы.

Учите ребенка играть со свистками, это хорошо тренирует и дыхание, и мышцы губ. Если ребенок не может сомкнуть губы вокруг свистка, обвяжите вокруг этого участка свистка кусочек поролона. Используйте различные по форме свистки. Играйте с различными духовыми музыкальными инструментами, например, с игрушечной флейтой, губной гармошкой.

У детей с синдромом Дауна обычно намного лучше развита зрительная, а не слуховая, память. Поэтому им можно помогать осваивать речь не только на слух, но и с помощью зрительных опор. Работайте с зеркалом, используйте **жесты, знаки, карточки с буквами**. Например, артикулируя звук [б], обратите внимание ребенка на движения ваших губ, потом покажите ему зеркало и предложите имитировать необходимые артикуляционные движения. Пойте **с ним песенки, занимайтесь музыкой**. Особенно полезны песни с соответствующими словам жестами, а также песни, где постоянно повторяется припев. Ребенку легче их запомнить и интереснее в такой форме отработывать слова, звуки, фразы. Выбирая книги для ребенка, подбирайте книги с предсказуемым сюжетом, с повторяющимися элементами сюжета и повторяющимися фразами (для младшего возраста большинство сказок отвечают этим требованиям; вспомните «Репку», «Теремок», «Колобок»). Зная, где в сказке будет повторяться одна и та же фраза, ребенок может сам подсказать ее вам. Это придаст ему уверенности в себе и мотивирует.

Мы можем условно выделить два направления работы по развитию речи и общения: специально организованные логопедические занятия; использование речи на всех видах занятий и в быту.

Наш опыт показывает, что наиболее результативным оказалось сочетание этих направлений. **Первое знакомство с жестом, звукоподражанием, словом и фразой происходит на специально организованных занятиях.** Все навыки, приобретенные здесь, используются во всех видах деятельности, в быту и дома. Только тогда, когда у ребенка будет наработан определенный запас жестов и слов, когда он научится длительное время концентрировать внимание на конкретном задании, хорошо понимать, запоминать и выполнять инструкции, наступит этап индивидуальных логопедических занятий

Вот несколько важных моментов, касающихся индивидуальных логопедических занятий. **Коррекционная логопедическая работа планируется логопедом совместно с другими педагогами.** На групповых занятиях педагоги закрепляют материал, пройденный и отработанный с логопедом на индивидуальных занятиях.

Индивидуальная логопедическая работа включает в себя несколько этапов, которые нужно знать и учитывать не только логопедам, но и другим специалистам, а также, родителям детей. **Сроки формирования речи** и преодоления недостатков произношения зависят от ряда факторов.

Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решается определённая педагогическая задача, подчинённая общей цели логопедического воздействия. Как в повседневной жизни, так и **при организации логопедического занятия** необходимо соблюдать условия- ориентируясь на невербальные сигналы малыша, логопед сам должен их активно использовать. В статье Панфиловой И.А. «Поддерживающая коммуникация как этап развития речи ребенка» об этом подробно рассказано.

Малыш может в течение длительного времени просто переключать игрушки, и отвлечь его от этого занятия невозможно. В этом случае надо постараться присоединиться к тому, чем занимается ребенок, поддержать его действия, а затем постепенно направить их в русло той деятельности, которую запланировал логопед. Например, если ребенок разбрасывает игрушки, которые педагог хочет использовать в занятии, можно вместе с ним их покидать, например, в тазик или в коробку, чтобы раздавался громкий звук и при этом произносить: «Бах!». Так, привлекая внимание малыша к игрушкам, можно усложнить задание, отодвигая коробку дальше. А затем вернуться к цели своего занятия.

Для занятий важно использовать много игрушек и совершать с ними действия. Необходимо сопровождать свои слова жестами. Ребенок научится повторять ваши действия с предметами, копировать их, и у него появится возможность подражать жестам. И так он научится использовать жесты для общения.

Важно, чтобы ребенок захотел разговаривать. Для этого нужно правильно организовать среду, в которой будет проходить занятие. Чтобы у ребенка появились первые слова, в поле его зрения должны находиться простые игрушки, с которыми можно организовать эмоционально насыщенную игру (мячики, кубики, куколка, мишка, платочек) , но не карточки. Надо научить ребенка играть с этими предметами. Показать, как из кубиков строится башня, а потом вместе ее сломать. Такие игры очень нравятся детям, так как они просты и предполагают появление определенного эффекта (шум при падении кубиков). Игру следует сопровождать короткими словами, выражающими яркие эмоции: «Ах», «Оп», «Ай». Главное – вовлечь малыша в деятельность с этими предметами, без этого не будет и речи. Ведь если у вас нет общего дела, о чем тогда можно поговорить с ребенком?

Общение на занятии должно осуществляться в форме диалога. Здесь надо соблюдать и более медленный темп говорения, и лаконичность высказывания (например: «Дай мяч»); здесь должны присутствовать и жесты, и паузы, позволяющие ребенку ответить. Необходимо обязательно дожидаться его ответной реакции на произнесенные слова. Это может выглядеть как мимическая реакция, просто взор, слово, жест. Во время занятий важно установить зрительный контакт с ребенком. Если не дожидаться его взгляда, речь станет для него просто фоном, и малыш не обратит на нее внимание. Во время зрительного контакта ребенок считывает и копирует артикуляцию педагога, что поможет ему в дальнейшем произносить звуки.

Огромное значение для не говорящего ребенка имеют жесты. **Условия использования жестов:** во-первых, жест всегда должен сопровождаться словом. Во – вторых ребенок не только сам использует жесты, но и видит их, т.е. взрослому необходимо тоже использовать жесты для прояснения слова. Если ребенок устал надо предложить ему другой вид деятельности,

чтобы он отдохнул. Пусть даже занятие длилось около пяти минут. Если предлагаемое действие малышу кажется слишком сложным, он уходит или раскидывает предметы. Тогда надо показать самому это действие, продемонстрировать, как можно строить башню из кубиков или катать на машинке мишку. Свои действия надо сопровождать простыми звуко – подражательными словами. Не надо бояться экспериментировать, пробовать различные игры.

Почему **в логопедической работе мы используем жесты**? Вот веские аргументы, в пользу использования жестов на начальном этапе развития активной (экспрессивной) речи.

Чтобы активизировать устную речь, параллельно с использованием жестов, **ведется работа по вызыванию звуков**. На всем протяжении периода использования жестов, они неизменно сочетаются со звуками, слогами, словами и предложениями, в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. **По мере накопления устного словаря использование жестов постепенно уменьшается.**

Готовимся к школе: опережать, чтобы не отставать. Отправной точкой при составлении занятий всегда является не то, чего ребенок не может и чему его необходимо научить, а то, что он умеет делать. Что все – таки важнее при оценке к готовности к школе ребенка с СД: психологические аспекты, базовые знания ребенка, его умение общаться со сверстниками, навыки самообслуживания? Нет смысла делать упор на учебные навыки, не уделяя должного внимания самым простым бытовым вещам. Если ребенок не может самостоятельно открыть портфель и разложить тетради с учебниками на парте, переодеться, помыть руки, воспользоваться туалетом – все это будет сильно осложнять его нахождение в школе.

Подготовка к обучению грамоте. Представленные параметры готовности к школьному обучению могут быть использованы не только для количественной и качественной оценки готовности, но и для определения основных направлений работы по подготовке к школе детей с СД.

Необучаемость детей с СД – миф. У них пониженная концентрация внимания, невосприимчивость к абстрактным категориям, частые смены настроения, быстрая утомляемость. У детей иногда возникают сложности с идентификацией процесса обучения как такового. Они часто воспринимают занятие как игру на равных – им трудно понять специфику отношений логопеда и ребенка, которая предполагает определенную степень подчинения второго первому, необходимость повторять одну и ту же фразу по несколько раз, переходить от старого, привычного материала к новому. Зато у них есть особенности, способствующие усвоению информации: дети с СД отличаются с устойчивой долговременной памятью и, однажды выучив что-то, уже не забывают. Методы обучения детей с лишней хромосомой в общем и целом мало отличаются от методов, применяемых с «обычными» детьми, - лишь требует от педагога больше времени, внимания и такта.

Список использованной литературы:

1. Жиянова, П. Л. Альтернативная коммуникация. Использование жестов в общении. // Хрестоматия для родителей. Изд. 3-е, перераб. и доп. М., 2014. 255—259 с.
2. Жиянова, П.Л. Компетентностный подход к развитию детей дошкольного возраста. Журнал «Сделай шаг», октябрь 2014, №2,4-6с.
3. Панфилова, И.А. Поддерживающая коммуникация как этап развития речи ребенка/Хрестоматия для родителей: сборник статей, опубликованных в журнале «Сделай шаг» в 1997-2008гг.-Изд.3-е./сост. П.Л.Жиянова, Н.С. Грозная.-М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап».
4. Панфилова, И.А. Как наладить конструктивное взаимодействие с логопедом. Журнал «Сделай шаг», октябрь 2010, №3, 5-6 с.

Салимуллина Румия Мансуровна
педагог –психолог МБДОУ «Детский сад № 143» г. Казани

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы развития детей с ОВЗ, обосновываются такие эффективные методы работы с детьми в условиях инклюзивного образования, как арт-терапия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сенсорное развитие, арт-терапия, глиноterapia, тестопластика, изотерапия, песочная терапия.

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.

Инклюзия сближает образовательные системы: интегративную и специальную. Индивидуальная образовательная программа коррекционной работы должна помочь ребенку с ОВЗ вывести его на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность адаптироваться и социализироваться в обществе. Следует отметить, что без внимания компетентных специалистов, инклюзивное образование, не представляется возможным и результативным. Необходимо сохранить всю полноту коррекционной помощи ребенку с ОВЗ.

Проблемы развития таких детей выражаются, прежде всего, в нарушении познавательной деятельности. У детей с ОВЗ снижены ориентировочная деятельность, потребность в новых впечатлениях, в речевом общении, способность к обобщению, выделению главного в предметах, комбинированию элементов по наглядному образцу, определению связи между частями предмета, установлению смысловых связей между понятиями и терминами, их обозначающими. Психомоторное развитие ребенка, как известно, является базальным уровнем для дальнейшего психического развития. Сенсомоторика - умение слышать, видеть, осязать – одним словом, воспринимать окружающий мир.

Восприятие – необходимый этап познания, который заключается в целостном отражении предметов, явлений, возникающем при непосредственном воздействии физических раздражителей на органы чувств. Целостное восприятие является важным условием правильной ориентировки в окружающем предметном мире. Замедленность, недифференцированность, узость объема восприятия, нарушения аналитико-синтетической деятельности, специфические недостатки памяти, затрудняют знакомство с окружающим миром. Сенсомоторное развитие является фундаментом общего умственного развития ребенка и обеспечивает формирование представлений о себе, о времени, предметах, пространстве, причинности и окружающем мире. От того, насколько полно ребенок научится воспринимать, явления действительности, предметы, оперировать этими знаниями, зависит его вхождение в познавательный процесс. Вплоть до младшего школьного возраста для детей достаточно значимыми остаются функциональные особенности сенсомоторного интеллекта, когда формирующий образ предмета или понятия складывается на основе тактильных, зрительных, кинетических и кинестетических ощущений.

Сенсорное развитие предполагает формирование и обогащение чувственного опыта ребенка через совершенствование работы всех видов анализаторов. Одним из ведущих нетрадиционных направлений, используемых в педагогической практике для развития сенсомоторики, считается арт-терапия. Арттерапевтический метод позволяет педагогу объединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. Арттерапевтические методы работы присутствуют в любой программе игровой коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры. В работе с детьми ребенку предлагается свободный выбор творческого материала (краски, мелки, цветные карандаши, пластилин, глина, клей). Дети с радостью фантазируют, лепят, рисуют, обследуют, познают свойства незнакомых материалов. Использование подручного материала (глина, гуашь, нитки, макароны, камни и песок) развивает мелкую моторику. Наиболее эффективными в работе с детьми с ОВЗ в условиях ДОУ являются такие арттерапевтические методы как глиноterapia, тестопластика, изотерапия, песочная терапия. Они максимально способствуют всестороннему развитию ребенка, а главное позволяют всегда находиться с ситуации «успеха», что немаловажно в коррекционной работе с детьми.

Глиноterapia является одним из методов арт-терапии, основанных на сенсомоторном опыте человека, что делает её близкой к телесно-ориентированным техникам. Глиноterapia развивает зрительное, тактильное и кинестетическое восприятие, а сам материал для лепки служит своеобразным посредником для выражения эмоций.

Значение лепки огромно, особенно в плане умственного и физического развития ребенка. Занятия лепкой учат детей образному и конструктивному мышлению, развивают мышцы пальцев

и ловкость рук, координируют движения, развивают тактильные ощущения, прививают усидчивость.

Тестопластика. Лепка развивает мелкую моторику. Мелкая моторика влияет на развитие речи и мышления, способствует развитию трехмерного восприятия формы, умения чувствовать и передавать изобразительными средствами объем и пространство, воображение, креативность, снимает эмоциональное напряжение.

Изотерапия. К нетрадиционным техникам изображения можно отнести: пальцевую живопись, кляксографию, коллаж. Можно рисовать точками, пятнышками, разводами, ладошками. Пальчиковая живопись для таких детей является доступным средством для выражения себя, почувствовать краски наощупь и эти прикосновения помогают детям реализовать свой замысел. Здесь участвуют напрямую все мышцы рук, что позволяет развить мелкую моторику пальцев, а соответственно и развить речь.

Еще одним хорошим средством для развития пальцев и кисти руки является **пластилиновая живопись**. Дети без боязни используют пластилин, играют с ним (сминают, раскатывают, отщипывают). Кроме того здесь также происходит освоение цвета: сначала основные цвета, затем дополнительные и смешение цветов в композиции.

Песочная терапия. Игры с песком — одна из форм естественной деятельности ребенка, приносящая ребенку положительные эмоции и новые тактильные ощущения, развивающая «мануальный интеллект» ребенка. Кроме того, песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, следовательно, в процессе образовательной работы происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребенка. Именно поэтому можно использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях. Во время игр с песком у ребенка повышается мотивация к занятиям, более интенсивно и гармонично происходит развитие познавательных процессов, прежде всего сенсомоторной сферы.

Итак, необходимость внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Такой вид образовательной деятельности в ДООУ делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической помощи большому количеству детей с ограниченными возможностями, однако необходимо создавать все условия для пребывания таких детей в дошкольном учреждении.

Список использованной литературы:

1. Хитрюк В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 372 с.
2. Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для вузов / - М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Национальный книжный центр, 2016. — 192 с.
4. Неретина Т.Г. Нетрадиционные методы коррекции нарушений: учебное пособие /Т.Г. Неретина. - Магнитогорск: Магнитогорск.гос. техн. ун-т им Г.И. Носова», 2015. – 157.

Салина Марианна Викторовна
учитель-логопед средней общеобразовательной школы №144 г. Казани

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SPECIFICITY OF LOGOPEDIC WORK OF TEACHER-LOGOPEDIST IN COMPREHENSIVE SCHOOL UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья требует применения особых образовательных программ, отличных от стандартных. В настоящей статье описывается опыт логопедического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья по зрению на примере общеобразовательной школы № 144 г. Казани.

Abstract. A child with disabilities requires specific educational programs, which differ from the standard programs. This paper describes the experience of logopedic support for a child with disabilities on sight in secondary school of number 144 of Kazan.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушение зрения, логопедический массаж, компьютерные технологии

Keywords: inclusive education, visual impairment, logopedic massage, computer environment

Для современного общества стало характерным понимание того, что устойчивое социальное развитие возможно только в условиях, обеспечивающих самореализацию каждого индивидуума. Поэтому в настоящее время перед учителем ставятся задачи не только дать знания, но и воспитать социально адаптированного человека, активного гражданина страны. В школы принимают всех детей независимо от их физических данных, социального статуса, языковых особенностей. Бесспорным является тот факт, что инклюзивное образование входит в нашу жизнь. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», предложенной Д.А. Медведевым в 2010 году [1] инклюзивному образованию отводится особая роль. Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных школах вместе со сверстниками. Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей.

Ребенок с особыми образовательными потребностями – это ребенок с нарушениями, вследствие которых к нему нужно применять особые образовательные программы, отличные от стандартных. Общество берет на себя ответственность за обучение такого ребенка и разработку программ для него. В «Конвенции о правах ребенка», принятой государством, участники провозгласили и согласились с тем, что каждый человек должен обладать всеми правами и свободами без какого бы то ни было различия по каким-либо признакам: что дети имеют право на особую заботу и помощь, что семье как основной ячейке общества должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе.

В нашей стране все дети имеют право на образование. В общеобразовательных школах к нам приходят дети с алалией, детским церебральным параличом, синдромом двигательной гиперактивности, плохо видящие, дети с эпилепсией. Все они нуждаются в специальном образовании, которое отвечает особенностям их развития. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающиеся в общеобразовательных школах, находятся зачастую не в одинаковых условиях с остальными детьми. Такие детки утомляются быстрее, чем их сверстники – это негативно сказывается на их учебе, появляются проблемы в знаниях. Поэтому важно правильно организовать работу учителя, сделать ее максимально адаптированной к ученику с ОВЗ.

В этом году у меня появился ребенок-инвалид детства по зрению. Девочка родилась абсолютно слепой. Была проведена операция, и одному глазику вернули зрение на 60%. А ведь для человека зрение, пожалуй, является наиболее важным органом чувств, именно через него мы получаем максимальную информацию об окружающем. Видеть необходимо не только для того, чтобы воспринимать информацию, но и для общения с окружающими людьми, обучения, развития мышления. Поэтому даже небольшое снижение зрения у ребенка приводит к задержке и нарушению его речевого развития.

Мама привела девочку на консультацию. Было проведено тщательное специальное обследование характера нарушения речевой деятельности ребенка. Кроме неярко выраженного общего недоразвития речи и нарушенного звукопроизношения, выявлена общая моторная несформированность, плохая координация в пространстве, не сформирована мелкая моторика руки, к тому же ребенок – левша. У нее все буквы разной высоты, девочка не видит строчку, но знает буквы и умеет читать, однако пишет буквы и цифры зеркально. Уступает одноклассникам в скорости письма, все делает очень медленно, зато устно работает быстро и слуховая память очень хорошая. На основе диагностики учитель-логопед совместно с педагогом-психологом с учетом особенностей ребенка составили план индивидуального развития, определили образовательный маршрут, выработали стратегию работы с данным ребенком. Важно совместное сопровождение ребенка учителем-логопедом и педагогом-психологом, которое осуществляется поэтапно. Коррекционно-развивающий этап предполагает проведение занятий на основе

лично-ориентированного подхода с учетом структуры дефектов. На аналитическом этапе происходит выделение положительных и отрицательных сторон деятельности, отслеживается динамика развития ребенка.

В данном случае большое значение было уделено коррекции общей и мелкой моторики руки, ориентировке в пространстве, пространственным представлениям; были поставлены звуки. Письмо – это сложный вид деятельности, который вовлекает в работу кору головного мозга, органы зрения, слуха и многие мышцы тела, в том числе руку. У первоклассников еще не закончено окостенение запястья и фаланг пальцев, недостаточно развиты мышцы кисти руки, координация движений пальцев, поэтому они не готовы к продолжительным нагрузкам.

В процессе работы у девочки наблюдалось: дрожание руки (что приводило к прерывистости линий); слабость мышечного тонуса (от чего ребенок быстро утомлялся, замедлял темп работы; на письме это проявлялось в тонких дрожащих линиях, недописывании слов, предложений); большое напряжение, плохо контролируемое движение пальцев рук (в этом случае письмо неряшливое, выходит за строчку, буквы разной высоты).

Учитель-логопед должен учитывать личность ребенка, как отрицательные его стороны, так и положительные, которые используются в процессе компенсации, используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных. Основное внимание в логопедической работе уделяется наиболее пострадавшим компонентам речи, в данном случае это фонетика, лексика, грамматика. Организация занятий, форма работы, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту ребенка.

Для реализации лично-ориентированного подхода в развитии ребенка с целью повышения качества коррекционно-логопедического воздействия выбрана индивидуальная форма работы. Занятия проводятся по коррекционной программе, которая подбирается в соответствии с речевым нарушением и возрастом. Основная задача – максимальное развитие речевой функции с опорой на возможности ребенка, развитие общей и мелкой моторики, обучение ориентированию в пространстве, в том числе в школе. С такими детьми рекомендуется проводить пальчиковые игры и, особенно, массаж пальцев и кисти руки. Используются следующие приемы массажа: поглаживание, легкое растирание и вибрация. Во время массажа желательно включить приятную классическую музыку (Бетховена, Моцарта, Баха).

Эффективность использования массажа доказывается практикой. В результате восстанавливаются ослабленные мышцы, улучшается координация движений рабочей руки, снимается излишнее напряжение, приводящее к тремору руки. Увеличивается скорость письма и улучшается почерк. Это, в свою очередь, помогло девочке направить внимание не на техническую сторону письма, а на звукобуквенный анализ, «видение» и применение изученных орфограмм. Кроме того, у учащейся появилось время для контроля выполненной работы. Процедура массажа проста и не утомительна для ребенка, но в то же время позволяет достигнуть в короткие сроки нормализации мышечного тонуса, стимуляции тактильных ощущений и речевых зон коры головного мозга.

Повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс обучения грамоте, а также предупредить развитие вторичных расстройств письменной речи позволяет также применение специально разработанных компьютерных технологий, учитывающих особенности развития детей с ОВЗ. Компьютерные игры позволяют предоставить учебный материал в яркой, интересной и доступной для ребенка форме, что вызывает у него повышенный интерес и ускоряет запоминание информации. Кроме того, компьютерные игры позволяют повысить мотивацию детей к обучению за счет того, что ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность и принимает решения, учится преодолевать трудности и самостоятельно оценивать свои результаты. В этой связи использование таких игр помогает развивать у детей такие качества как самостоятельность, усидчивость, собранность. Решению поставленной задачи способствуют такие специализированные компьютерные разработки как «Игры для Тигры» и ряд других компьютерных игр, например, «Баба Яга учится читать», «Лунтик. Русский язык». В данных компьютерных играх реализован целый ряд принципов, имеющих первостепенное значение для обучения детей с ОВЗ:

1. Принцип полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений, что способствует активизации компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия.

2. Принцип системного подхода к коррекции речевых нарушений. Компьютерные технологии позволяют взаимосвязано работать над звукопроизношением, фонематическими процессами, лексическими и грамматическими средствами языка, артикуляционной моторикой, обратными речевыми кинестезиями, мелкой моторикой пальцев рук (работа с «мышью», клавиатурой), слуховым и зрительным восприятием, вниманием, вербальной и зрительной памятью, эмоционально-волевой и мотивационной сферами, словесно-логическим мышлением.

3. Принцип доступности обучения. Содержание заданий и методы их представления соответствуют возрастным особенностям младших школьников. Задания даются в игровой форме. Результат работы ребенка оценивается самими мультипликационными героями. Программы просты в управлении.

4. Принцип индивидуализации обучения. Игры позволяют строить коррекционную работу с учетом индивидуальных потребностей и возможностей ребенка.

5. Принцип игровой стратегии обучения и введения ребенка в проблемную ситуацию. Применение игрового принципа обучения позволяет наиболее эффективно учитывать возрастные особенности ребят и позволяет продуктивно решать поставленные коррекционные задачи доступными средствами обучения.

6. Принцип воспитывающего обучения. При работе с компьютерными программами у ребят воспитываются волевые и нравственные качества (сотрудничество, сопереживание, соревновательность).

7. Принцип интерактивности компьютерных игр. Обучение ребенка происходит одновременно с наличием обратной связи в виде анимационных образов и символов, предоставляющих объективную оценку результатов деятельности.

Игры проходят на высоком эмоциональном уровне. Итак, добиться высоких результатов в логопедической работе с детьми с ОВЗ позволяет: специальный отбор дидактического и наглядного материала для логопедических занятий, оптимальное распределение учебного времени на каждом этапе занятия, компетентная подача учебного материала, применение разнообразных форм и методов логопедического воздействия, использование компьютерных технологий и прочих технических средств обучения.

В результате регулярных логопедических занятий были отмечены существенные сдвиги в обучении, выразившиеся в постановке нарушенного звукопроизношения, расширении словарного запаса, умении строить предложения. Улучшилась общая моторика, координация движений, например, при игре в мяч, физической разминке. Почерк стал разборчивым, буквы выровнялись, учитель отмечает ее повышенную активность на уроке, девочка стала более организованной, лучше стала ориентироваться в школьном пространстве. Таким образом, наметилось решение основной задачи воспитания и образования ребенка с ОВЗ – подготовки его к жизни в обществе в процессе взросления, чтобы жизнь его была в целом счастливым, и человек не чувствовал себя в обществе лишним. В результате этого человек оказывается интегрированным в социуме. Движение к этой цели – серьезный и нелегкий труд родителей и педагогов. Важно помнить, что для особого ребенка должно быть особое образование.

Салюкова Диана Джафаровна
учитель – дефектолог Государственного бюджетного общеобразовательного
учреждения «Казанская школа – интернат №11 для детей – сирот и детей, оставшихся
без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья»

ОБСЛУЖИВАЮЩИЙ ТРУД, КАК ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ТРУДУ

SERVICE WORK, AS PREPARING WITH DISABILITIES TOR INDEPENDENT LIFE AND WOPK

Аннотация. В статье автор большое внимание уделяет вопросам трудового обучения учащихся с ОВЗ, их трудовой реабилитации, интеграции в общество и последующей их социализации. Автор раскрывает традиционные, так и нетрадиционные формы проведения

урока, как основного вида учебной деятельности, при подготовке учащихся с ОВЗ к самостоятельной жизни и труду, а также результаты трудоустройства учеников.

Abstract. In the article the author pays great attention to the employment of teaching students with disabilities, employment rehabilitation, integration into society and their subsequent socialization. The author reveals the traditional and non – traditional forms of carrying out of the lesson as the main form of learning activities in preparing students with disabilities for independent life and work, as well as the results of employment.

Ключевые слова: трудовое обучение, трудовая реабилитация, традиционные и нестандартные формы проведения урока.

Keywords: vocational training, employment rehabilitation, traditional innovative forms of lesson.

Решая важнейшие задачи социализации учащихся с ОВЗ, трудовое обучение занимает одно из центральных мест в общей системе учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы в образовательных учреждениях VIII вида. «Включение детей и подростков с ОВЗ в трудовую деятельность с самого начала развития олигофренопедагогики признавалось одним из главных условий их подготовки к самостоятельной жизни» [1]. Общая задача коррекционной VIII вида школы заключается в подготовке учащихся с ОВЗ к самостоятельной жизни и труду на производственных предприятиях, предприятиях малого бизнеса и обслуживания населения, строительных площадках, различных малых предприятиях. «Современное производство требует не только технико – технологических знаний, но и определенных личностных, социально – психологических, нравственных качеств, сформировать которые у учащихся с нарушением интеллекта без целенаправленного коррекционно – педагогического воздействия невозможно» [4]. В наши дни широко употребляются такие понятия, как частная собственность, предпринимательство, бизнес, коммерция, биржа, безработица, инфляция и д. р. Все они обязаны появлению такого понятию как «рынок».

Для нашего общества рыночные отношения принесли много острых проблем. Эти проблемы не обошли стороной и учащихся с ОВЗ, с категорией которых мы работаем. Рыночная экономика предъявляет повышенные требования к уровню квалификации учителя трудового обучения. На нас лежит огромная задача в короткие сроки самим адаптироваться к новым изменениям в общественно – политической и производственной жизни республики.

Для того, чтобы выпускники были в будущем успешно социализированы и интегрированы в окружающую среду, большое внимание я уделяю организации и проведению урока. Содержание и организация учебного процесса позволяет довольно широко использовать учет психолого - педагогических и индивидуальных особенностей учащихся с ОВЗ и определить с каждым из них свою систему коррекционно-развивающей работы, исходя из их типологических возможностей. «Существо профориентационной работы в коррекционной VIII вида школе - пропаганда тех специальностей, по которым учащимся с ОВЗ следует учиться и работать Профориентация должна быть направлена на формирование положительного отношения к выбранной в школе профессии» [3]. Обслуживающий труд в коррекционной VIII вида школе, несмотря на большую востребованность рабочих специальностей в условиях нового экономического и производственного развития республики, до сих пор слабо оснащен наглядными и методическими пособиями.

Переход к работе в новых экономических условиях, когда предъявляется повышенная требовательность к уровню квалификации рабочих на предприятиях, потребовали от меня, как учителя обслуживающего труда, перестройки всего учебного процесса. Большие изменения в технологии и оборудования, богатый, насыщенный современными материалами и оборудованием рынок, потребовал внесения изменений в содержание учебного процесса по обслуживающему труду. Учитывая большую ответственность за качественную подготовку обслуживающего персонала, их умения в короткий срок адаптироваться к изменяющимся условиям труда, приходится пересматривать устаревшие разделы программы и внести в работу с учащимися изменения, связанные с рыночной конъюнктурой. Исходя из опыта работы, приходится при подготовке к урокам выискивать элементы новизны, занимательности, пропаганды и использования новых технологий. Работая с учащимися старших классов, у

которых, в основном, сформированы предметные и обобщающие понятия, мне часто приходится прибегать к натуральным объектам изделий, инструментов, образцов, материалов.

Наряду с традиционными формами работы по обслуживающему труду (а это урок, разработанный по классической модели, содержащий теоретическую и практическую части, предусматривающие: вводную часть, повторение, объяснение нового материала, закрепление и актуализацию знаний учащихся и т.д.), на каждом уроке приходится использовать и нетрадиционные формы работы. Уроки обслуживающего труда я строю, прежде всего, с учетом активизации познавательной деятельности, развития мыслительных процессов, речи, общей и мелкой моторики, а также коррекции всех психических процессов. Мною разработаны развивающие игры по многим разделам программы, что позволяет учащимся с ОВЗ в процессе игры лучше овладеть технологическими процессами при выполнении различных трудовых операций (лото). Отгадывая кроссворды, учащиеся лучше запоминают названия операции, материалов, инструментов, развивают техническое мышление, расширяют активный словарь.

Учитывая вышеизложенное, я, как учитель профессионально-трудового обучения - дефектолог, имеющий большой стаж и опыт работы с учащимися с ОВЗ, работаю над повышением эффективности и качества работы, стремлюсь к привитию им навыков предварительной ориентировки в задании, последовательности работы, самостоятельности и самоконтроля. Учитывая особенности психики учащихся с ОВЗ и то, что им придется после окончания школы трудиться в рабочем коллективе, находить контакт с людьми, строить с ними взаимоотношения, разрешать различные жизненные ситуации, я стараюсь создать благоприятный фон для занятий, поддерживаю бодрое деловое настроение, рабочий тонус, а также уделяю большое внимание оречевлению трудовых действий. Практикую проведение деловых игр. Для этого на уроке использую бригадные методы работы, что позволяет мне решать вопросы трудовой адаптации, реабилитации и последующей интеграции в рабочие коллективы.

Условие игры: бригадиры сами дают задания членам своих бригад, прослеживают за выполнением технологических процессов, контролируют выполнение правил техники безопасности, помогают тем, кто затрудняется в выполнении предметных операций, а также самостоятельно оценивают работу. Эта деловая игра стимулирует желание учащихся с ОВЗ работать лучше и воспитывает уважение к рабочим специальностям, а также носит элементы материальной заинтересованности: кто хорошо работает, тот много получает, и, следовательно, хорошо живет.

Мы живем в Республике Татарстан в условиях национального двуязычия. На уроках, при объяснении нового материала провожу словарную работу по профессиональной терминологии. Учитывая своеобразие речевого недоразвития учащихся с ОВЗ, я на уроках обслуживающего труда уделяю большое внимание, наряду с развитием мыслительной деятельности учащихся, мелкой и крупной моторике, и вопросам развития речи. Используя межпредметные связи с уроками русского языка, я стараюсь, чтобы дети усваивали орфографические правила, вырабатываю у них орфографическую зоркость.

Одним из главных показателей правильной организации профессионально-трудовой подготовки учащихся с ОВЗ является их трудоустройство после окончания коррекционной VIII вида школы. Многолетний опыт работы по выпуску и трудоустройству по специальности: «Обслуживающий труд» отслеживание мониторинга успеваемости, трудовой адаптации и их интеграции в общество подтверждает вывод о том, что многие выпускники с легкой степенью интеллектуальной недостаточности осознают свой дефект и прилагают большие усилия для его сглаживания, делают все, чтобы «раствориться» в рабочем коллективе. Подтверждением моих слов является многолетний сбор каталогических данных о трудоустройстве выпускников с ОВЗ. Многие учащиеся с ОВЗ после школы наряду с работой в трудовых коллективах продолжили учебу в вечерних школах, в профессиональных училищах по специальностям: цветовод, озеленитель, кулинар, работники общественного питания и т.д. По этим специальностям обучаются дети с легкой степенью интеллектуального дефекта. Учащиеся с выраженной степенью дефекта это дети-инвалиды. Они продолжают обучение по специальности «Садовод».

При сдаче экзамена в школе учащиеся ежегодно показывают хорошие теоретические и практические знания, и получили профессиональную подготовку учащихся, предусматривающую самостоятельное выполнение производственных заданий на уровне 1-2

разряда и приобрели возможность дальнейшей специализации по другим специальностям (обслуживающий зала, младший медицинский работник – санитар, обувщик, комплектовщик, раскладывают товары в супермаркетах и др.) «По катamnестическим данным, более 90% оканчивающих школы трудоустраиваются и достаточно удовлетворительно самостоятельно работают в обычных производствах промышленного и сельскохозяйственного направления. Только небольшая часть выпускников коррекционных VIII вида школ нуждается в патронировании, в условиях обычного производства либо в направлении в лечебно-трудовые мастерские или трудовые предприятия инвалидов. Эти данные убедительно говорят о возможности подлинной социальной адаптации большинства воспитанников коррекционных школ [2].

Анализ катamnестических данных показывает, что они успешно социализируются, создают семьи, хорошо зарабатывают, ведут правильный образ жизни. «Обобщая сказанное, необходимо подчеркнуть, что трудовое обучение в коррекционной школе должно обеспечить решение широкого круга задач, главная из которых – формирование трудовых умений, навыков и тех качеств личности, которые позволили бы выпускникам школы успешно участвовать в производительном труде, т.е. социализироваться» [5].

Список использованной литературы:

1. «Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе». Книга для учителя. Под редакцией В. В. Воронковой. М.: Школа – Пресс, 1994.- 209с.
2. Дульнев Г. М. Учебно - воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей М.: Просвещение, 1981.- 49с.
3. Кириллова А. Г. Некоторые вопросы профориентационной работы во вспомогательной школе. Дефектология. – 1997. – №3.
4. Коркунов В. В. Формирование у учащихся вспомогательной школы умения работать в трудовом коллективе. Дефектология. – 1997. - №3.
5. Нечаев В. Г. Урок как основная форма подготовки умственно отсталых учащихся к овладению профессией. Дефектология. – 1997. - №3.

Сафина Галина Инокентьевна
Учитель-логопед МАОУ «Лицей №121»

ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PSYCHOLOGICAL AND LOGOPEDIC THERAPY FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Аннотация. В статье говорится о проблемах обучения детей с ОВЗ. Автор рассказывает об интегративном обучении детей с ОВЗ в смешанных классах и предлагает возможные пути интеграции.

Abstract. In this paper we discuss the educational problems of children with disabilities. We describe the inclusive education for children with disabilities in mixed classes and suggest the possible ways of integration for such children.

Ключевые слова: коррекционная работа, дети с ОВЗ, логопедия, арт-терапия, игровая терапия.

Keywords: inclusive education, educational technology, correction work, children with disabilities, logopedics, art therapy, game therapy.

С сентября 2016 года начал действовать утвержденный приказом Министерства РФ от 19.12.2014 года Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Проблема с обучением детей с ОВЗ существует давно. Как она решается у нас, в Татарстане? Из статьи « Инклюзивное образование в Татарстане: миф или реальность» [1] стало известно, что в школах Татарстана обучаются почти 4000 инвалидов и более 1500 детей с ограниченными возможностями здоровья. В 68 классах Татарстана обучаются обычные дети и

дети с ОВЗ. В 300 школах созданы условия для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в рамках программы «Доступная среда». В 140 школах для обучения детей-инвалидов используют дистанционные образовательные технологии. Не отказываются в республике и от специализированных коррекционных учебных заведений. В них обучаются более 9000 детей.

Несмотря на все сделанное проблем еще очень много. Это и нехватка подготовленных кадров (дефектологов, логопедов, социальных педагогов, тьютеров), и недостаток разработанных и апробированных программ и пособий по работе с детьми с ОВЗ, а главное психологическая готовность педагогов и родителей к появлению в классе ребенка с ОВЗ. Одной из интересных программ является программа коррекционной работы Ю.Ю. Барановой, М.И. Солодковой и Г.В. Яковлева [4], созданная на основе опыта работы общеобразовательных организаций Челябинской области. В ней описан алгоритм коррекционной работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательной организации в соответствии с требованиями Стандарта. Заслуживает особого внимания предлагаемая технология интегрированного обучения детей с ОВЗ на ступени общего начального образования в смешанных классах.

Педагогами МОУ «Детский дом-школа» №1 г. Бакала разработана технология интегрированного обучения, структура которого состоит из четырех блоков комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения всех категорий детей с ОВЗ:

1. Обучение в классе смешанного типа, где осуществляется интеграция общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных программ для классов специального (коррекционного) обучения УІ вида, программы для специального (коррекционного) обучения УІІІ вида.

2. Организация обучения детей с ОВЗ в условиях гибких групп в классах смешанного типа по отдельным учебным предметам и курсам учебного плана и курсам внеурочной деятельности.

3. Система коррекционного взаимодействия в рамках программы коррекционной работы (психологическая, логопедическая, педагогическая, медицинская, социальная коррекция).

4. Коррекция в условиях внеурочной деятельности, а также дополнительного образования (спортивные и эстетические центры, вокальная и художественная студия и др.).

Данная модель интегрированного обучения детей с ОВЗ в смешанных классах способна обеспечить условия развития для любого ребенка, независимо от имеющихся у него ограниченных возможностей здоровья.

Зачисление в классы интегрированного обучения происходит при наличии соответствующего заключения психолого-медико-педагогического консилиума.

К сожалению, зачастую приходится сталкиваться с тем, что родители детей с ОВЗ отказываются проходить ПМПК, опасаясь, что ребенка будут вынуждать перейти в специализированную коррекционную школу. Создается ситуация, при которой ребенок, нуждающийся в специализированной помощи, не может ее получить.

Педагог может столкнуться с расторможенным или агрессивным по отношению к нему или окружающим поведением ребенка. Краткосрочные курсы, которые прошли педагоги по работе с детьми с ОВЗ, не всегда дают ответы на данную ситуацию. Хотелось бы, чтобы и в общеобразовательных школах появились дефектологи, которые профессионально помогут учителю в решении этих проблем.

Пока мы должны работать исходя из собственных ресурсов. Почти в каждой школе есть психолог, который может провести коррекцию агрессивного поведения детей. Смирнова Т.П. [5] предложила систему психологических приемов, методов, упражнений и техник, которые помогут скорректировать поведение ребенка.

Большое значение имеет выработка умения взаимодействовать с другими людьми, понимать их чувства и мысли. Эффективная методика игровых занятий Тары Делани [2] может использоваться не только в работе с детьми с аутизмом, но и с другими детьми с ОВЗ, имеющими проблемы с коммуникацией. Такие игры, как «Мои мысли – твои мысли», «Мистер Картофельная Голова», «Показываем телом», «Так, и чья сейчас очередь» и др. помогут детям лучше распознавать эмоции других людей, овладеть навыками общения и, таким образом, лучше социализироваться в обществе. Эту работу может проводить не только психолог, но и учитель, логопед, воспитатель группы продленного дня.

Хорошо работают в отношении детей с ОВЗ и арт-терапевтические техники [3]. Это изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, драматерапия, библиотерапия и др. Арт-терапевтические занятия может проводить не только психолог, но и логопед, учитель, воспитатель, библиотекарь и др. после определенной подготовки. Арт-терапевтические занятия эффективны при нарушении адаптации, с целью психологической помощи детям с ОВЗ, имеющим трудности в обучении и коммуникации.

Я, как логопед, не раз проводила арт-терапевтические занятия с младшими школьниками с ОВЗ, имеющими проблемы с коммуникацией. Могу с уверенностью сказать, что арт-терапия помогает наладить контакт с ребенком, выстроить коммуникацию в группе, скорректировать состояния тревоги, агрессии, страха, обиды, вселить уверенность в свои силы, взаимной привязанности и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в семье.

Сотрудничество педагогов и обучающихся, а также родителей обучающихся, в процессе коррекционной работы предполагает создание ситуаций переживания успеха, в которых педагог выступает как помощник, создающий ситуацию успеха ученику с ОВЗ, и в то же время обеспечивает его деятельностную активность.

Несмотря на наличие проблем, взаимная совместная работа учителей, психологов, дефектологов, логопедов, а также детей с ОВЗ и их родителей поможет детям с ОВЗ освоить основную образовательную программу начального общего образования, повысить эмоциональную устойчивость к социальным стрессам, гармонизировать взаимоотношения в обществе.

Список использованной литературы:

1. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016.- 272 с.
2. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2007.-256 с.
3. Баранова, Ю.Ю., Солодкова, М.И., Яковлева, Г.В. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2014. – 127с.
4. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – 4-е изд. – Ростов н/Дон: Феникс, 2007. – 154 с.

**Тимуршина Регина Аскатовна,
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №119» г.Казань**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОУ

Аннотация. В статье раскрывается технология взаимодействия логопеда и воспитателя в коррекционном процессе логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в дошкольном образовательном учреждении.

Abstract. The article reveals the technology of the interaction between the speech therapist and educator in the process of correctional logopedic work with children with disabilities and severe speech disorders in kindergarten.

Ключевые слова: логопедия, коррекция, звукопроизношение, фонематическое восприятие.

Keywords: speech therapy, correction, pronunciation of sounds, and phonemic perception.

Взаимодействие логопеда и воспитателя в коррекционном процессе логопедической работы осуществляется с целью повышения успешности коррекционно-образовательной работы, а так же исключения дублирования воспитателем занятий логопеда. Именно организация комплексного взаимодействия всех специалистов ДОУ, их заинтересованность в создании условий для гармоничного языкового и речевого развития детей является условием организации единого речевого режима в ДОУ, цель которого - профилактика и коррекция нарушений в

речевом развитии дошкольников. Кроме того, взаимодействие логопеда с другими специалистами, в том числе с воспитателем, необходимо, по причине того, что время коррекционных занятий логопеда с детьми ограничено по времени, и в программу логопедических занятий нельзя включить весь лексический и грамматический материал.

Рассмотрим основные задачи логопеда:

1. Выявить уровень развития речевых, познавательных процессов детей, а так же их индивидуально-типологические особенности. Обозначить основные направления и содержание работы с каждым ребенком.

2. Сформировать правильное речевое дыхание, чувство ритма и выразительности речи, работать над просодической стороной речи.

3. Осуществить коррекцию звукопроизношения.

4. Способствовать совершенствованию фонематического восприятия и развивать навыки звукового анализа и синтеза.

5. Осуществить коррекцию слоговой структуры слова.

6. Сформировать послоговое чтение.

7. Познакомить детей с новыми лексико-грамматическими категориями и способствовать их усвоению.

8. Заниматься обучением связной речи: развернутому смысловому высказыванию, состоящему из логически сочетающихся грамматически правильных предложений.

9. Проводить профилактику нарушений письма и чтения.

10. Заниматься развитием других психических функций: словесно-логического мышления, памяти, внимания, воображения. Среди общеобразовательных задач воспитателя в коррекционной группе детского сада важное место занимают задачи, связанные с речевым развитием.

Рассмотрим основные задачи воспитателя в отношении речевого развития: расширять и активизировать речевой запас детей за счет углубления представлений об окружающем; развивать у детей способности применять сформированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения; проводить работу по автоматизации в свободной самостоятельной речи детей усвоенных навыков правильного произношения звуков, звуко-слоговой структуры слова, грамматического оформления речи в соответствии с программой логопедических занятий. Воспитатель так же развивает мелкую и артикуляционную моторику, содействует автоматизации поставленных логопедом звуков, проводит работу, направленную на совершенствование грамматического строя речи, развитие фонематического восприятия и слоговой структуры, осуществляет контроль за речью детей на занятиях и во время режимных моментов.

Для успешности коррекционного процесса имеет большое значение мотивация к коррекции дефектов речи. Наравне со специальной логопедической работой интерес детей к языковым явлениям, к соответствующему речевому материалу, к различным формам занятий способствует эффективности развития ребенка, компенсации речевых недостатков, закреплению достигнутых результатов. Воспитателю принадлежит большая роль в формировании высокой мотивации на преодоление недостатков речи. Процесс усвоения родного языка, совершенствования формируемых на логопедических занятиях речевых навыков напрямую взаимосвязан с развитием познавательных способностей, эмоциональной и волевой сферы ребенка. Таким образом, использование всех видов активной деятельности детей: игры, посильный труд, разнообразные занятия, направленные на всестороннее (физическое, нравственное, умственное и эстетическое) развитие, так же способствуют компенсации речевых нарушений. Применяя те формы работы, которые стимулируют инициативу, речевую активность, способствуют снятию отрицательных переживаний, связанных с дефектом, воспитатель формирует мотивацию на развитие речи. В воспитательном процессе важно создать условия для межличностного общения детей, совместных игр и занятий. В ходе межличностного общения у дошкольников происходит формирование и закрепление коммуникативных умений и формируется положительный фон для регуляции речевого поведения.

Важно обозначить, что точки соприкосновения при взаимодействии логопеда и воспитателя с ДОО для детей с нарушениями речи касаются диагностики, коррекции и

профилактики. В диагностические задачи воспитателя входит диагностика общего уровня развития, информирование логопеда о результатах наблюдения за ребенком в различных видах деятельности, ознакомить с историей его раннего речевого развития и условия семейного воспитания.

В задачи воспитателя входит ежедневное наблюдение за особенностями речевой деятельности детей. Воспитатель осуществляет наблюдение за особенностями речевой активности детей, правильностью использования поставленных или исправленных звуков в собственной речи дошкольников, усвоенных грамматических форм и т. п. В случае необходимости воспитателю следует тактично поправлять речь ребенка. В процессе исправления ошибок следует предъявить речевой образец и попросить ребенка повторить его верно, не заостряя внимание на ошибочной форме или слове. Для того, чтобы сформировать умение замечать грамматические и фонетические ошибки в собственной речи и самостоятельно корректировать их, воспитатель привлекает внимание ребенка к его речи, стимулирует самостоятельное исправление ошибок. При этом, если диалог воспитателя с ребенком яркий и эмоционально окрашенный, диалог проходит на важные для ребенка тему, не следует поправлять, в этом случае лучше применить метод «отсроченное исправление».

Р.Л. Лизунова отмечает роль особенностей речи самого воспитателя в процессе формирования правильной речи детей. Речь воспитателя должна представлять собой образец для детей с речевыми нарушениями и обладать характеристиками четкость, предельная внятность, хорошая интонированность, выразительность. Не рекомендуется употреблять сложные инвертированные конструкции и повторы, вводные слова. Все это усложняет понимание речи детьми. Среди задач воспитателя отдельно стоит владение знаниями в отношении индивидуальных особенностей детей с недоразвитием речи, их реакции на собственный дефект, их коммуникативные сложности, реакции при изменении условий общения. Грамматическое оформление собственной речи воспитателя должно быть ориентировано на возраст детей – чем меньше возраст ребенка, тем более простой должна быть синтаксическая структура обращенной к нему речи.

Способности к слуховому речевому восприятию у детей дошкольного возраста находятся в тесной взаимосвязи со способностями качественной моторной реализации устной речи. Помимо этого, с учетом того факта, что функции моторного праксиса у дошкольников сформированы на низком уровне, артикуляционная программа обращенного высказывания должна состоять не более чем из 9 слогов, что представляет собой простое предложение из 3-4 слов. Следует отметить, что главную информативную часть высказывания следует поместить в начало высказывания (к примеру: слова обращения, смысловая часть и т.д.).

Следует отметить, что элементарной единицей речи является слог. В процессе общения фраза обычно воспринимается слитно, как одно слово. В связи с этим для улучшения слухового восприятия устной речи детьми в речь взрослых обязательно должна содержать логические ударения, паузы, которые помогают выделить главную существенную в смысловом плане часть высказывания. Постановка логических ударений производится с помощью изменения громкости и высоты голоса, пауз, замедления темпа речи, послогового проговаривания. Смысловое содержание речи так же должно быть ориентировано на уровень с общего развития и объем представлений об окружающем мире детей.

Рассмотрим тему далее. Воспитатель должен отличаться знанием актуальных и потенциальных способностей дошкольников. Пристальное внимание воспитателю следует уделить детям, в анамнезе которых присутствовала четко выраженная неврологическая симптоматика, и детям, которым свойственна психофизиологическая незрелость. Такие дети в процессе перехода к более сложным формам речи могут запинаться, к этому не стоит привлекать внимание детей, но поставить в известность логопеда.

В свою очередь воспитатель, основываясь на результатах диагностики, проведенной логопедом и поставленных им коррекционных задач, занимается составлением плана занятий с детьми. Логопед каждый год осуществляет комплексное логопедическое обследование всех детей среднего и старшего дошкольного возраста, на основании результатов комплексного логопедического обследования логопед относит каждого ребенка к определенной группе. Выделяются основные группы: дети, имеющие нормальное речевое развитие, дети, имеющие дефекты звукопроизношения (к ним относятся простая дислалия, сложная дислалия, стертая

дизартрия), дети, имеющие лексико-грамматические нарушения, дети, имеющие недоразвитие фонематического восприятия, дети с нарушениями слоговой структуры, дети, имеющие трудности в процессе усвоения принципов языкового анализа и синтеза. Воспитатель занимается консультационной работой с родителями. Целью консультаций является повышение эффективности коррекционного процесса.

В задачи логопеда входит содействие воспитателю в организации процесса индивидуальной и групповой работы по развитию речи, каждый месяц логопед дает рекомендации в отношении планирования групповых и подгрупповых игр и занятий, учитывая нормы возраста и лексические темы, которые изучаются в текущий период.

Профилактическая работа так же осуществляется совместно воспитателем и логопедом. Воспитатель организует такую предметную среду, которая позволяет максимально раскрыть потенциальные речевые возможности детей, предупреждает возникновение трудностей в речевом развитии. Помимо этого, воспитатель относится с особым вниманием к детям, имеющим высокую степень риска проявления речевых нарушений. Логопед контролирует степень, в которой развивающая среда соответствует возрастным потребностям детей, формулирует рекомендации воспитателям по улучшению содержания предметно развивающей среды. Таким образом, взаимодействие логопеда и воспитателя внутри коррекционного процесса выглядит следующим образом. Работа воспитателя предшествует логопедическим занятиям, создает необходимую познавательную и мотивационную основу для формирования речевых умений. Так же воспитатель осуществляет работу по закреплению достигнутых на логопедических занятиях результатов. Коррекционно-развивающую работу воспитатель проводит исключительно исходя из задач, которые ставит. Таким образом, логопед занимается формированием первичных речевых навыков у детей с нарушениями речи, воспитатель занимается закреплению сформированных речевых навыков. Совместная деятельность логопеда и воспитателя может быть представлена в следующих формах:

1. Совместная деятельность по изучению содержания программы обучения и воспитания в специальном дошкольном учреждении и совместная работа над календарно - тематическим планированием.

2. Совместная деятельность по планированию занятий воспитателя, которые способны обеспечить необходимое закрепление материала через применение разных видов деятельности детей.

3. Обсуждение результатов наблюдения за детьми, которое осуществляется на занятиях и в повседневной жизни.

4. Совместные приготовления ко всем детским праздникам, в которых логопед занимается отбором речевого материала, а воспитатель занимается закреплением.

5. Совместная деятельность по формулированию общих рекомендаций для родителей.

Эффективной формой взаимодействия воспитателя и логопеда являются комплексные занятия. Комплексные занятия представляют собой форму совместной деятельности логопеда, воспитателей и родителей, которые дают возможность повысить профессиональную компетентность и позволяют комплексно решать профилактические задачи. Взаимодействие логопеда с воспитателем наряду с другими формами обязательно должно происходить с применением ИКТ. Возможно проведение воспитателем логопедической группы пальчиковых гимнастики с детьми, дыхательных упражнений с использованием компьютера. Это обычно проводится в режимные моменты и на логопедическом часе во второй половине дня с учетом рекомендаций логопеда. Совместно воспитателем и логопедом проводятся интегрированные занятия, на которых используется определенный видеоряд (в частности, наглядный материал по лексическим темам) для демонстрации и закрепления воспитателем. Возможно использование различных логопедических игр, упражнений на индивидуальных занятиях воспитателя с опорой на рекомендации логопеда.

Таким образом, по результатам изучения теоретических и нормативно-правовых основ логопедической помощи дошкольникам в системе образования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями нуждаются в специальных условиях для эффективного преодоления дефекта.

2. Организация логопедической работы в ДОУ должна основываться на классификацию речевых нарушений и возрастные характеристики.

3. В логопедической группе детского сада следует создать соответствующую предметно-развивающую среду, роль которой важна в формировании высших психических функций у ребенка с проблемами в развитии.

4. Успешность работы, направленной на коррекцию речевых нарушений, находится в зависимости от системности логопедической работы, значимой составляющей которой является активное взаимодействие и преемственность в работе логопеда и воспитателей логопедической группы, что, в свою очередь, обеспечивает целостность коррекционно-развивающего процесса.

Список использованной литературы:

1. Научно-методический журнал Логопед. № 3 2009. Иванова О.Ф. Пути оптимизации совместной работы учителя-логопеда и воспитателя.

2. Карпова С.И., Мамаева В.В., Никитина А.В. Взаимодействие в работе специалистов речевой группы./ Логопед в детском саду, 2007, № 9 (24).

3. Иванова Ю.В. Дошкольный логопункт: документация, планирование и организация работы. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008, – 126 с.

Фатина Мария Львовна
педагог-психолог МАОУ «СОШ № 141» Советского района г. Казани

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

PSYCHOLOGICAL ESCORT OF CHILDREN IN CONDITIONS INCLUSIVE TRAINING. FROM THE WORK EXPERIENCE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе инклюзивного образования, приводятся трудности и проблемы инклюзии в процессе реализации различных видов деятельности психологов и педагогов. На основе примеров из личной профессиональной практики автора дается анализ психологической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются задачи методической поддержки педагогов-психологов, работающих в системе инклюзивного образования.

Abstract. In article features of psychology and pedagogical escort of children with the limited opportunities of health (LOH) in system of inclusive education are considered, difficulties and problems of an inkluziya are given in implementation process of different types of activities of psychologists and teachers. On the basis of examples from personal professional practice of the author the analysis of psychological work with children with limited opportunities of health is given. Tasks of methodical support of the educational psychologists working in system of inclusive education are considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологи, педагоги, обучение и воспитание.

Keywords: inclusive education, children with limited opportunities of health, psychologists, teachers, training and education.

В последнее время огромное внимание уделяется обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование даёт возможность каждому ребёнку получить равные права в получении образования. Наряду с этим мы сталкиваемся с трудностями и проблемами инклюзии: неприятие идеологии инклюзивного образования; неприятие детей с ОВЗ; неприятие детей с ОВЗ нормально развивающимися сверстниками; трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ; нежелание некоторых родителей обучать своих детей с детьми с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение особенных детей осуществляется в реализации различных видов деятельности: диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении; консультирование и просвещение родителей и педагогов; помощь в профориентации (очень большое внимание мы уделяем профориентационной работе: это и «ярмарка профессий», которую мы проводим ежегодно в

наших школах, но дети с ОВЗ, а вернее те, которые находятся на домашнем обучении, не могут принять в них участия, так же, как и не могут поехать с нами, когда вузы проводят «Дни открытых дверей»; наша задача состоит в том, чтобы эти детки смогли получить максимальную информацию о возможности приобретения, может быть, своей будущей профессии); формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Моя профессиональная деятельность началась с работы с семьёй, воспитывающего особенного ребёнка. Проводилась долгая и кропотливая работа с родителями над «стадией горя». Несмотря на то, что страшный диагноз прозвучал, когда ребёнку было 6 месяцев, родители долгие годы не смогли принять ситуацию. Но когда близкие начинают осознавать, что их малыш должен быть включён в социум, когда они перестают прятать его от посторонних глаз и перестают прятаться сами, когда они понимают, что их ребёнок должен и может получить достойное образование, независимо от его умственных и физических способностей, когда они вспоминают о личных интересах, не связанных с ребёнком, а своему ребёнку они становятся не только сиделками, а ещё помощниками и друзьями, то можно с уверенностью сказать, что родители перешли в стадию «принятия».

На этом этапе мы можем спокойно говорить с родителями о проблемах, и мы можем надеяться на благоприятный результат работы. Но стоит помнить, что нет одинаковых семей, а значит, нет одинаковых рецептов. К. был первым учащимся с ОВЗ в нашей школе. Не смотря на то, что мы – психологи, не рекомендуем сравнивать детей друг с другом, его успехи и подвиги, ведь каждое написанное им слово давалось ему с огромным трудом, ставились в пример детям. Его юмор, оптимизм и вера в счастливое будущее помогало очень часто многим не только детям, но и их родителям. О нём знала вся школа! Все любили его! Гордились и восхищались! А когда появилась небольшая надежда, то для того, чтобы собрать неподъёмную сумму для его близких на операцию для него, не осталось равнодушного ни одного человека! Позже на общешкольных родительских собраниях были процитированы его слова: «Мама, я никогда не думал, что в мире столько добрых людей!». С того времени проблем неприятия детей с ОВЗ, которые поступали к нам уже позже, в нашей школе не возникало. Ни со стороны учащихся, ни со стороны родителей!

Просвещение родителей занимает важное место в психолого-педагогической работе. И не только в тех образовательных учреждениях, где обучаются особые дети. А такие формы, как тренинговые занятия, оформление стендов, публикации в средствах массовой информации, в сети интернет, просмотры специализированных фильмов, организация общих праздников, вовлечение детей волонтеров, а особенно учащихся из различных групп риска, помогают формированию толерантного отношения к людям с ОВЗ. Нельзя забывать о методической поддержке педагогов-психологов. К основным задачам можно отнести следующее: повышение психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования; проведение совещаний и семинаров по обмену опытом; включение педагогов-психологов в программы повышения квалификации по развитию инклюзивного образования; супервизии психолого-педагогических ситуаций. У всех субъектов нашего образовательного учреждения есть общая цель. Это – РЕБЁНОК! Его развитие, его благополучие и психологический комфорт!

Хуриева Ирина Владимировна
учитель-логопед, высшая квалификационная категория,
Багманова Камилла Инсаровна
учитель-логопед,
МАДОУ «Детский сад № 261 комбинированного вида
с воспитанием и обучением на татарском языке»
г. Казань, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

**THE USE OF MNEMONICS IN CORRECTION WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN
AFTER COCHLEAR IMPLANTATION**

Аннотация. Статья посвящена вопросу инклюзивного образования с дошкольниками с кохлеарным имплантом. Рассматривается опыт работы с такими детьми в процессе логопедической коррекции на приёме мнемотехники.

Abstract. Article is devoted to a question of inclusive education with preschool children with a cochlear implant. The work experience with such children in the course of logopedic correction on acceptance of a mnemonics is considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, кохлеарная имплантация, дети с ОВЗ.

Keywords: inclusive education, cochlear implantation, children with OVZ.

Либеральное отношение к людям, имеющим недостатки в развитии, является одним из основных показателей воспитания общества сегодня. Без полного участия государственной системы задача предельно полного подключения человека с аномалиями в социум становится трудновыполнимой. Принято считать, что инклюзивное образование воспринимается как процесс коллективного воспитания и обучения нормально развивающихся сверстников и лиц с ОВЗ. Дети с особыми возможностями здоровья, в ходе такой включающей образовательной деятельности, могут добиваться наиболее благополучного формирования и приспособления в социальном развитии. Так как еще в начале столетия Л. С. Выготский писал о том, что нужно как можно раньше и ближе внедрять их в социум, а не изолировать и выделять их дефекты в развитии.

Глухота является сравнительно распространенным видом инвалидности, так как ежегодно в мире появляется на свет все большее количество младенцев с сенсомоторными нарушениями. От одного до трех новорожденных с тотальной глухотой и сенсоневральной тугоухостью четвертой степени приходится на одну тысячу рожденных сегодня. Немалых успехов в труде над этой болезнью добились ученые в сегодняшней медицине. Реабилитацией пациентов с тотальной глухотой на нынешний день является один-единственный метод – это кохлеарная имплантация («КИ»). Приверно проведенных медицинских и образовательных мероприятий этот вид лечения разрешает человеку безболезненно включиться в среду слышащих. К потребностям таких детей необходимо соответствующим образом и адаптировать обучение, так как конечная редакция программы для детей с нарушением слуха была издана в 1991 году. В данном документе указывается, как «внедрять» дошкольников с КИ на занятия наравне со слышащими; а так же там нет информации о том, как более плавно и безболезненно вовлечь дошкольников в воспитательно-образовательный процесс. В данной статье мы хотим рассказать про накопленный нами опыт работы с воспитанниками, диагноз которых двусторонняя хроническая сенсоневральная тугоухость III-IV степени. Мальчик к нам поступил в возрасте от двух до трёх лет с уже выполненной имплантацией, а девочка в возрасте трёх лет не диагностированной тугоухостью. После обследования нами, психологом, бесед с воспитателями и специалистами, работающими с ребенком, девочка была направлена на консультацию к сурдологу. В результате обследования ей был поставлен соответствующий диагноз. В связи с несвоевременной установкой диагноза, операция по имплантированной была воспроизведена в возрасте четырёх лет.

И у Александра К., и у Татьяны Б. продолжалась слухоречевая реабилитация на базе медицинского центра. В виду этого, формирование интереса к занятиям, развитие зрительно-слухового внимания стали ведущими направлениями в нашем совместном труде. Ранее, аналогичного опыта работы с детьми с кохлеарным имплантом у нас не было, поэтому мы приняли решение ознакомиться с различными материалами по данному вопросу. Достаточно широкий выбор интернет-ресурсов разрешил нам проштудировать всю информацию по детям с кохлеарными имплантами. Также мы ознакомились с назначениями по реабилитации детей-кохлеарников, разработанными в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи. Надо отметить, родители активно проявили участие в поиске специальной литературы по данной проблеме. Весь изученный материал необходимо было должным образом подготовить к применению к потребностям наших детей, ведь детям необходимо получить определенную и важнейшую помощь, которая возможно им потребуется для реализации их образовательной деятельности. Следовательно, помощь воспитанникам в адаптации к условиям нашего образовательного учреждения, поддержании их в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, оказание им коррекционно-педагогической помощи, а членам семьи

консультативной поддержки стала целью нашей комплексно-коррекционной образовательной деятельности. Бесспорно, мы понимаем, что направления коррекционного сопровождения зависит от психологических и социальных особенностей, а так же рекомендации специалистов ПМПК. Так как в приоритете находилось развитие речи детей, то технологию работы по ее развитию мы отработывали совместно с воспитателями, специалистами по обучению ИЗО, физинструктором и музыкальным руководителем. Естественно, к работе были подключены родители, которые продолжали закреплять материал в домашних условиях. Так как на сегодняшний момент мамы состоят на учете с детьми, и регулярно посещают реабилитационный центр, где в полном объеме получают всё необходимое: занятия с логопедом-дефектологом, сурдопедагогом, психологом, консультативную помощь для родителей. А так же родителям значима поддержка клуба родителей слабослышащих детей. Из требующихся для полноценной коррекционной деятельности специалистов в нашем детском саду могли оказать помощь учителя-логопеды и психолог. В связи с этим, в условиях нашего дошкольного образовательного учреждения нам пришлось разработать индивидуально-образовательные маршруты воспитанников с КИ в рамках программы инклюзии. Реализуя личностно-ориентированный подход и организуя педагогическое сотрудничество в коррекционно-педагогической деятельности, сначала мы подробно изучали индивидуальные особенности детей.

Очень осмотрительно и неспешно наши воспитанники пытались общаться с ребятами и взрослыми коллектива детского сада. Дети учились воспринимать и понимать предметы и окружающие их звуки. Как учителя-логопеды, за важнейшие направления работы по воспитанию устной речи дошкольников мы взяли следующее: формирование желания общаться, развитие возможностей воспринимать звуки и ориентироваться по ним в социуме, а так же понимать устную речь, накапливать лексический запас, запоминать смысл событий и инструкций, просьб, владеть лексико-грамматическим строем речи.

Первоначально, работа строилась достаточно трудно, речевого общения практически не наблюдалось. Уровень Саши был выше, чем у Тани, так как с момента операции у мальчика прошло два с половиной года, а у девочки лишь 1,5, в связи с этим ему были понятны простые доступные для него инструкции. Речь основывалась только на отдельных словах. Он воспринимал обращенную речь в строго заученной форме, например на вопрос «Как дела?» Саша мог дать ответ, а на вопрос «Какое у тебя сегодня настроение?» ответа уже не следовало, а был повтор вопроса. Для Тани, в свою очередь, не было свойственно даже понимание легких конструкций. Они испытывали трудности в восприятии речи педагогов, как следствие затруднялись в выполнении поставленных перед ними задач. Мы заметили характерную особенность для детей с КИ, когда говорящий находился позади или с другой стороны от импланта, то они плохо воспринимали такую речь. Как следствие они быстро уставали, отвлекались или занимались тем, что их интересовало в этот момент. Дошкольники, которые сидели по соседству с Таней и Сашей сопровождали их действия и оказывали помощь в течение всего времени выполнения заданий, поэтому в скором времени, не осмыслив поставленной перед ними задачи, они начинали делать то, что и другие. По прошествию некоторого времени, Саша с Таней достаточно хорошо, пройдя период адаптации, влились в детский коллектив. Эти дети научились обращаться с просьбами сначала с помощью жестов, а впоследствии – речи. Так как вся работа с ними строилась на игровых приемах, то дети не понимали трудности образовательной деятельности, которая стояла перед каждым педагогом, сопровождающих этих воспитанников.

На индивидуальных логопедических занятиях им было легче сконцентрироваться на предъявляемым заданиям, в отличие от фронтальной совместной деятельности. Целью таких занятий было уточнить артикуляцию существующих звуков, а так же их дифференциации (по возможности), развивать связную речь с опорой на зрительное восприятие, в связи с этим формировать грамматический строй, и совершенствовать процессы восприятия речи. Так как мнемотехнический приём зарекомендовал себя как приём запоминания с большим развивающим потенциалом, то на занятиях мы обратились к нему. Нами были составлены и в дальнейшем использованы картинки-пиктограммы для включения их работу по формированию и расширению словаря. Первоначально дети только называли изображения, а затем через некоторое время после выработке навыка определения изображения мы предлагали другой цикл картинок, который олицетворял действие предметов, выученных на предыдущем этапе. На

данном этапе наши воспитанники строили словосочетания по типу: существительное + действие. Такие задания стали более важными и функционально действенными, так как исключили вариант неосмысленного повторения, а сделали коррекционный процесс более разнообразным. Но самое главное, на наш взгляд, на этом этапе мы смогли достичь определенного уровня развития слухоречевого восприятия у детей с КИ. Коррекционная работа с Татьяной Б. в настоящий момент находится на данном уровне. Работа с Сашей К. продвинулась значительно дальше, к концу первого года коррекционной работы (но третьего послеоперационного) мальчик уже владел навыками самостоятельного высказывания. Это обусловлено тем, как было сказано ранее, что операция имплантации проводилась в более раннем возрасте (на втором году жизни). Используя данные карточки-пиктограммы, мальчик хорошо строит простые предложения (с введением обстоятельств действия по типу: существительное + действия + обстоятельство). Единственное использование предлогов и согласование слов в его речи требует контроля со стороны взрослого. Мы понимаем, что нам предстоит еще очень многое в работе с такими детьми, и в перспективе планируется продолжить нашу коррекционную работу по дальнейшему совершенствованию навыков коммуникации у детей с кохлеарным имплантом.

Безусловно, коррекционная работа предполагает высокий уровень профессиональной компетентности от специалистов, сотрудничество всех участников (врачей, педагогов, родителей), которые оказывают помощь таким детям. Так же, использование игровых технологий на основе мнемотехнического приёма и создание правильной предметно-развивающей среды для таких дошкольников в условиях современного инклюзивного образования есть залог успешного вхождения в окружающий мир.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml
2. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И.В. Королева. - СПб., 2005. - 90 с.
3. Миронова Э.В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи: учеб.-метод. пособие. - М.: Институт учебника «Пайдейя», 2000. - 304 с.
4. Носкова Л.П. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, А.Д. Салахова: программа для специальных дошкольных учреждений. - М.: Просвещение, 1991. - 109 с.

**Чернобривец Фарида Нурисламовна,
педагог дополнительного образования
МБУДО «Центр детского творчества пос. Дербышки»
Советского района города Казани**

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CORRECTIONAL-EDUCATIONAL LESSONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются суть инклюзивного образования, обосновывается, что в системе инклюзивного образования целесообразно применять методы и системы социализации личности в обществе, через умение общаться, правильно говорить.

Annotation. The article reveals the essence of inclusive education, justified that inclusive education system it is advisable to employ methods and systems of socialization of the individual in society, through the ability to communicate, to speak.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушение речи, речевое дыхание, социализация личности.

Keywords: inclusive education, speech, speech breathing, socialization of personality.

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий 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 Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в российской Федерации» впервые введено понятие «инклюзивное образование»: инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Человек от природы существо социальное, его прогресс развития зависит от биологических, психологических и, прежде всего, от социальных запросов. В процессе общения, социального взаимодействия с окружающими людьми ребенок получает и усваивает социальный опыт. Основной целью процесса социализации - является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения и их усвоение. Одна из ведущих концепций к проблеме социализации личности – это концепция «всесторонне развитой личности».

В клубе «Родник», объединения «Говоруша» проблема социализации личности решается на занятиях по развитию речи. Цель занятий: внятная речь без нарушений произношения, аграмматизмов. Поэтому обучение детей родному языку можно рассматривать как одну из важных педагогических задач объединения.

Возможные проблемы нарушения речи: вмешательство специалистов на ранней стадии может ограничить развитие нарушения, быстрее решить проблемы и исключить или уменьшить нежелательные последствия нарушений речи.

Симптомы, указывающие на необходимость консультации: если малыш не может или почти не может сосать или глотать; если были трудности при переводе ребёнка с жидкой пищи на твёрдую; если не ясно, может ли ребёнок пить; если затруднено жевание; если ребёнок постоянно пускает слюни, то есть, если почти нет или недостаточно развито произвольное глотание; если есть расщелина нёба или другие органические нарушения в полости рта; если у ребёнка психомоторная задержка; если ребёнок постоянно держит рот открытым; если разные поведенческие отклонения в работе органов ротовой полости влияют на развитие челюстей, зубов, губ, языка и нёба; если возникают проблемы артикуляции вследствие нарушений движений языка и губ; если стоматолог отмечает аномалии зубов и челюстей как следствие патологических привычек.

В практике выделяют три группы нарушений: нарушение питания и глотания; поведенческие отклонения в работе органов ротовой полости; нарушение контроля слюноотделения.

Нарушения питания и глотания. Некоторые трудности при питании и питье замечаются сразу же после рождения или в раннем возрасте, когда ребёнок не может правильно сосать или глотать из-за врождённых нарушений (например: из-за расщелин нёба). У детей с мозговой дисфункцией могут быть недостаточно развиты рефлексы, связанные с питанием. В некоторых случаях этих детей переводят зондовое питание. Дети с врождённой расщелиной нёба во многих больницах обеспечиваются obturаторами, что решает проблемы сосания и глотания.

Проблемы питания и питья могут выявляться и на более поздних стадиях развития: может быть затруднено кормление ребёнка с ложки, потому что малыш постоянно её кусает; ребёнок часто срыгивает; если его язык постоянно выталкивает пищу изо рта вместо того, чтобы продвигать её между зубами; если ребёнок часто захлёбывается, когда пьёт; жидкость выливается изо рта.

Поведенческие отклонения в работе органов ротовой полости:

К числу таких отклонений относятся: сосание пальца, затрудненное глотание и дыхание ртом. У некоторых детей присутствуют все эти нарушения, влияющие друг на друга. Эти расстройства могут существовать сами по себе и могут отрицательно сказываться на развитии челюстей и посадке зубов. Мы можем наблюдать неправильное положение языка в покое (когда язык соприкасается со слизистой нижней губы вместо того, чтобы касаться твёрдого нёба), при глотании (язык проталкивается между дёснами), а также во время речи (межзубные артикуляции,

шепелявость). При ротовом дыхании ребёнок преимущественно дышит через рот, а не через нос. Это может приводить к простудам, средним отитам.

Нарушения контроля слюноотделения:

Наблюдается, когда ребёнок не чувствует заполнения рта слюной и когда у ребёнка имеются нарушения глотательных движений. Помощь по отношению к очень маленьким детям является косвенной, то есть, направлена не непосредственно на ребёнка, а на людей, окружающих его. Это означает, что люди, заботящиеся о ребёнке, получают советы по питанию, питью, активизации рта и движений языка, рекомендации по подбору нужной конфигурации чашки и ложки, консистенции пищи, помощь в подборе правильной позы при кормлении, поскольку поза определяет двигательные возможности органов ротовой полости и горла. Когда для малыша найдена подходящая поза, кормление, сосание и глотание быстро улучшаются. Чаще всего требуется слегка выдвинуть плечи и руки вперёд и чуть-чуть наклонить голову.

Если есть серьёзные мозговые расстройства, вмешательство носит прямой характер – в виде упражнений: по нормализации дыхания; по нормализации навыков, необходимых ребёнку в процессе кормления; по нормализации нервно-мышечного тонуса рук, физиологического положения кисти и пальцев руки; по развитию движений органов артикуляции; по сенсорному развитию; по развитию эмоционально положительных ответных реакций; по формированию предпосылок к ситуативно - деловому общению ребёнка с взрослым; по развитию действий с предметами; по развитию общих движений; по развитию предпосылок понимания речи; по развитию предпосылок активной речи.

В системе дополнительного образования создана та самая атмосфера комфортности и уюта, в которой создаётся «ситуация успеха» по Л.С.Выготскому.

Занятия в объединении «Говоруша» носят коррекционно-развивающий характер по развитию речи детей. Теоретической и методологической основой программы является положение Л.С.Выгодского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка: занятия проводятся для детей с широким спектром речевых патологий как с тяжёлыми речевыми нарушениями (безречевые дети, заиканием), так и с незначительными (требующими консультирования родителей); консультирование родителей детей с различными нарушениями речи по текущим вопросам (вопросы организации развивающей среды, охранительного режима в домашних условиях; самоанализ стратегии семейного воспитания, корректировка стиля взаимодействия с ребенком с учетом его речевых проблем), исправление речи, направленное на предотвращение речевых расстройств, и устранение уже существующих речевых расстройств.

С безречевыми же детьми ведётся планомерная, длительная работа по коррекции речевой патологии. Источником образования звуков речи является воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности. Правильный речевой выдох необходим в работе по постановке звуков.

Нарушения речевого дыхания (у детей, например с ДЦП или заиканием) - следствие нарушения дыхательной мускулатуры. Ритм дыхания не регулируется смысловым содержанием речи, в момент речи оно обычно учащённое, после произнесения отдельных слогов или слов ребёнок делает поверхностные судорожные вдохи, активный выдох укорочен и происходит обычно через нос, несмотря на постоянно полуоткрытый рот. Рассогласованность в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, приводит к появлению тенденции говорить на вдохе. Это ещё больше нарушает произвольный контроль над дыхательными движениями, а также координацию между дыханием, фонацией и артикуляцией

Такие несовершенства речевого дыхания, как неумение рационально использовать выдох, речь на вдохе, неполное возобновление запаса воздуха и др., отрицательно влияющие на развитие речи детей, могут быть обусловлены неправильным воспитанием, недостаточным вниманием взрослых к речи детей. Малыши, имеющие ослабленный вдох и выдох, как правило, говорят тихо и затрудняются в произнесении длинных фраз. При нерациональном расходовании воздуха нарушается плавность речи, так как дети на середине фразы вынуждены добирать воздух. Укороченный выдох вынуждает говорить фразы в ускоренном темпе, без соблюдения логических пауз.

Речевой вдох осуществляется через нос и рот, а в процессе речевого выдоха поток воздуха идет только через рот.

В дошкольном возрасте происходит процесс интенсивного формирования речевого выдоха. Вся система работы по развитию речевого дыхания в процессе речевого общения можно условно разделить на три этапа:

1. Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания и формирование длительного выдоха через рот).
2. Формирование длительного фонационного выдоха.
3. Формирование речевого выдоха.

Ведущим средством воздействия на речевое дыхание дошкольников является игровая деятельность. В игре дети могут выражать себя свободно, независимо от своих речевых возможностей. Постановка нарушенных звуков. Формирование фонематического слуха. Обогащение пассивного и активного словарного запаса. Формирование грамматического строя речи. Формирование овладения оптическим единством буквы и акустическим единством звука. Формирование умения соотношения звука с буквой. Формирование навыка понимания прочитанного. Формирование умения определять ударение, мелодии слова, гласных слова. Развитие понимания обращенной речи. Развитие слоговой структуры слов. Развитие артикуляционной моторики. Развитие способности расчленять слова на оптические и акустические элементы. Развитие умения синтезировать буквы в слово. Воспитание коммуникативности, успешности в общении. Устранение препятствий для социализации и приобретения знаний.

Итак, неполноценная по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает негативное влияние на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств, его социализации в обществе. Формирование интеллектуальной сферы ребенка напрямую зависит от уровня его речевой функции. Образовательная программа объединения «Говоруша» отвечает этим требованиям и базируется на поэтапности усвоения детьми родного (русского) языка при правильном формировании речевой функции.

Список использованной литературы:

1. Воробьева Т.А., Воробьева П.А. Дыхание и речь. М. 2014 – 112 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб.—М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
3. Шохор-Троцкая М.К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений/ 2-е изд., перераб. --М.: ТЦ Сфера, 2006. - 272 с.

2.1.4. ПРИВОЛЖСКИЙ РАЙОН

Абдуллина Лилия Ринатовна
учитель татарского языка и литературы МБОУ «Лицей №78 «Фарватер»
Приволжского района г. Казани

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COOPERATIVE LEARNING IN INCLUSIVE EDUCATION AT TATAR LESSONS

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, обосновывается, что в системе инклюзивного образования целесообразно применять такие интерактивные технологии, как «обучение в сотрудничестве».

Abstract. The article describes the nature and content of inclusive education. It is proved that the system of inclusive education is advisable to use interactive technology such as "cooperative learning».

Инклюзивное образование предполагает принятие учеников с ограниченными возможностями здоровья как любых других детей в классе, включение их в одинаковые виды

деятельности, вовлечение в коллективные формы обучения и групповое решение задач, использование стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты и т.д.

В смешанном коллективе дети с ограниченными возможностями здоровья: получают опыт причастности к миру, находящемуся вне стен школы; осваивают новые ценности; присваивают существующие и творят сами новые способы коммуникации с внешним миром там, где общение почему-либо для него затруднено; учатся сами организовывать для себя помощь со стороны здоровых людей там, где без этого не обойтись.

В то же время здоровый ребёнок как представитель социума: получает представление о сложности и многообразии мира человеческих отношений; обретает опыт отношений с детьми с ОВЗ, как обычной формы человеческих взаимоотношений; учится строить партнерские отношения с другими людьми, отличающимися от него; привыкает создавать в сообществе, субъектом которого он является, условия жизни и деятельности, одинаково приемлемые для людей с самыми разными возможностями.

Успешность обучения ребенка с ОВЗ в массовой школе во многом зависит от того, насколько эффективно он включен в учебную деятельность непосредственно на уроке. А это в свою очередь, определяется тем, сможет ли педагог в ходе урока организовать действенную эффективную помощь такому ученику. Особенно актуально это для младших школьников, поскольку именно в начальной школе закладываются основы его знаний, умений, навыков, которые продолжают развиваться в средней школе.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее актуальным, на мой взгляд, является обучение в сотрудничестве (кооперативное обучение). Главная идея кооперативного обучения – учиться вместе, а не выполнять вместе. Успех команды складывается от самостоятельной работы каждого члена в постоянном взаимодействии с другими членами команды. Очень важно учитывать следующие принципы при обучении в сотрудничестве: индивидуальная ответственность, равное участие, одновременное взаимодействие и позитивная взаимозависимость. Индивидуальная ответственность, когда ученики чувствуют, что в процессе обучения они не могут спрятаться, так как каждому выделено определенное время и в течение этого времени все внимание его товарища направлено на него. Равное участие, когда ученики чувствуют, что у них равный статус. Одновременное взаимодействие, когда все ученики вовлечены в процесс обучения. Позитивная взаимозависимость, когда у ученика, услышавшего новую идею, возникает своя идея. Ученики чувствуют, что они вместе. Немаловажным фактором является и похвала, т.е. награда, которую получает команда в результате совместной работы.

Опыт первых контактов между детьми показал, что формировать умения взаимодействовать лучше начинать в небольшой группе здоровых детей (микрогруппе), проявивших желание и интерес к общению с детьми с ОВЗ. Формирование умения взаимодействовать у детей с ОВЗ проходит несколько этапов: от умения взаимодействовать в небольшой группе с 3- 4 здоровыми детьми на первом этапе, к расширению пространства взаимодействия и увеличению количества здоровых сверстников, где ребёнок с ОВЗ может свободно строить свои взаимоотношения.

Дети с проблемами здоровья обучаются в нашей школе не первый год. Учитывая специфику своего предмета (погружение в языковую среду), на уроках я всегда использую парную и групповую работу. Мои ученики сидят за столами в группе по четыре - пять человек. Это создает для них благоприятную физическую среду в классе. Они не боятся делать ошибки, т.к. в команде всегда исправят и помогут, если возникнут проблемы.

Как учитель-мастер в рамках реализации республиканского проекта «Совершенствование качества преподавания в РТ» МО и Н РТ совместно с сингапурской компанией Educare, на уроках использую работу в парах, как в письменной, так и устной форме. Для этого есть много замечательных приемов и структур: Рэлли Робин, Таймд – пэа-шэа (устная работа), когда ученики в парах по очереди обмениваются своими идеями. Это можно применить при проверке слов при переводе, при составлении словосочетаний с новой лексикой. Рэлли Тейбл, Сималтиниус Рэлли Тейбл (письменная работа), когда работают в парах письменно. Данные приемы можно использовать, к примеру, при составлении словосочетаний, предложений. Применение данных структур позволяет активно работать на протяжении всего урока и постоянно погружаться в языковую среду, что очень важно для ребенка с ОВЗ. Каждый урок

начинается с небольшого диалога в парах. Ребята с большим желанием участвуют в них. И особенно хочется отметить то, что в команде они хорошо справляются с произношением специфических татарских звуков, учитывая то, что в классах обучаются и слабослышащие дети. Большое внимание уделяется и работе в группе. Например, проверяя домашнее задание, можно использовать структуру Рауд Робин. Каждый ученик в команде по очереди делится своими ответами. Таким образом, появляется возможность ответить всем и еще несколько раз повторить учебный материал. Для написания небольшого рассказа в команде можно применить структуру Сималтиниус Раунд Робин, где ученики по очереди на одном листе пишут по одному предложению. У каждого есть возможность поделиться своей идеей. На уроках литературного чтения на татарском языке для прохождения нового материала я использую замечательный прием ЗУМИН. Он хорошо подходит для изучения новой темы. Раздражитель дается учащимся не полностью сразу, а частями. Можно использовать текст, видео. В определенный момент учитель останавливается и задает ребятам вопросы, подталкивающие на более углубленное изучение материала. Для обсуждения вопросов здесь можно использовать как парную, так и групповую работу. Для закрепления пройденного материала я часто использую прием, который называется Плейсмэт Консенсус (Карта согласия). Ученики формулируют тему или вопрос, на который они отвечают в команде. В итоге приходят к единому мнению. Часто в конце пройденной темы использую проектную работу – РАФТ. Здесь появляется возможность проявить свое творчество и креативность, а также происходит сплочение команды, что особенно важно для детей с ОВЗ.

Немного хочется рассказать и о проектной деятельности. С сентября по декабрь 2016 года я принимала участие в проектной деятельности как грантополучатель в рамках грантовой поддержки МО и Н РТ. Работала я с учащимися 4 – х классов, в которых обучаются дети с ОВЗ. Тема нашего проекта: «Создание национального альбома». Ребята должны были представить свои альбомы и творческие номера на фестивале некоторых народов, которые обучаются в школе.

В проекте участвовало 4 команды - 22 человека. Каждая команда представляла какой-либо народ. В результате образовались команды татарского народа, русского народа, азербайджанского народа и марийского народа. Ребята на протяжении всего проекта работали за столами, сидя по 4-5 человек. Для них это было привычно. Но всё же работать в команде над общим проектом, преследуя единую цель и задачи, было не так и легко. Ребятам пришлось быть очень ответственными. Они понимали, если один из них подведет, то команда не справится с поставленными задачами и у них будет не лучший результат. За четыре месяца работы вместе над проектом ученики научились прислушиваться к мнению других, принимать командное решение. У них развивались такие компетенции, как коммуникативные, навыки критического мышления, креативность. В результате раскрылись те ученики, которые в процессе учебы себя особенно не проявляли. Так я узнала, кто хорошо рисует, неплохо поет, красиво двигается и может найти нестандартное решение. Было приятно и то, что многие дети подружились, благодаря этому проекту. Не могу отметить и то, что огромной помощью в работе послужило то, что я являюсь учителем-мастером в рамках совместного проекта МО и Н РТ и сингапурской компанией Educare «Совершенствование качества преподавания в РТ». Знания и навыки, приобретенные за эти годы, оказали неоспоримую помощь для проведения занятий в рамках проектной деятельности. Приемы, которые я использовала, заинтересовали ребят, и они с удовольствием ходили на занятия. Свои впечатления они зафиксировали, когда работали над упражнением «600 рублей САМЭРИ» (должны были написать 60 слов о проекте). Работы мы повесили в классе. Я думаю, для ребят было полезным то, что им в течение определенного времени удалось потрудиться в непринужденной обстановке, общаясь со своими друзьями.

Результаты показывают, что ребёнок с ограниченными возможностями, овладев навыками построения отношений в микрогруппе, легче строит отношения с другими детьми, обучающимися в школе. Таким образом, ребёнок с ОВЗ свободно чувствует себя в школе, самостоятельно общается со здоровыми детьми, на равных участвует во всех школьных делах. За время пребывания в школе дети с ОВЗ сдружились со многими здоровыми сверстниками настолько, что и за пределами школы поддерживают дружеские отношения. Они вместе с детьми своего класса посещают различные кружки, участвуют во многих конкурсах и становятся призерами. Я считаю, что это позволяет преодолеть в значительной степени страх, быть

непонятными или неинтересными. Им уже есть о чем поговорить — взаимные впечатления, общие дела объединили их. Обучение в сотрудничестве как нельзя лучше подходит для работы с детьми с ОВЗ в целом.

Список использованной литературы:

1. 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.
2. Материалы совместного проекта МОиН РТ «Совершенствование качества преподавания в РТ и сингапурской компанией «Educare International Consultancy».
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. – М., 2009.

Аглямова Динара Тимурхановна
учитель английского языка МБОУ «Лицей №78 «Фарватер»

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

FEATURES OF CONSTRUCTION OF AN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMME IN ENGLISH FOR TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрывается, что в условиях развития инклюзивного образования перед педагогами встаёт вопрос как создать адаптированную образовательную программу по предмету. Данная статья – материалы из опыта работы учителя английского языка, преподавателя ресурсного центра инклюзивного образования.

Abstract. The article describes that in terms of development of inclusive education for teachers, the question arises how to create a customized educational program on the subject. This article is the content of the experience English teacher, a teacher resource center for inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, дети с особыми образовательными потребностями.

Keywords: inclusive education, a customized educational program, children with special educational needs.

В настоящее время задачи развития современного общества во всех его сферах предусматривают возрастающую роль человеческого фактора, личности человека, её общественной направленности. Кризисные явления в обществе, определившие резкое изменение социальной ситуации развития детей в последнее десятилетие, обострили проблему социально-психологического противостояния взрослых и детей и привели к массовым явлениям школьной дезадаптации детей.

Особое место среди комплекса задач по воспитанию и обучению школьников общеобразовательной школы отводится формированию творческой личности, готовой к активному участию в любой сфере деятельности, отвечающей его интересам, склонностям, способностям и уровню подготовки. Для такой личности характерны: творческое отношение к любому делу, инициатива, новаторство, поиски путей рационализации, воля к преодолению трудностей.

В последнее время всё больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от физических и умственных способностей предоставить возможность каждому ребёнку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования может инклюзивное образование.

Опыт показывает, что из любой жёсткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15% от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно

понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Перед английским языком, как одним из учебных предметов, поставлены задачи, которые являются частью в комплексе задач, стоящих перед школой. Обучая школьников английскому языку, учитель знакомит их с новым способом общения между людьми.

А, между тем, наблюдения и опыт работы показывают, что многие учащиеся и учителя относятся к английскому языку равнодушно, считая его второстепенным предметом, а иногда и ненужным вовсе. Причинами такого отношения являются: непонимание роли английского языка в формировании личности школьника; незнание задач, которые стоят перед этим предметом в процессе приобретения среднего образования школьником; малое количество часов учебного времени, отводимое на изучение английского языка; отсутствие целенаправленной работы по развитию интереса к предмету.

В нашем обществе роль изучения иностранного языка очень велика. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья стремятся дать им языковое образование. Мы занимаемся с детьми с ОВЗ в нашей школе восемь лет (с 01 января 2008 года). Накоплен определённый опыт, есть методические разработки, интересный дидактический материал. Надо учитывать, что всё начиналось с нуля, было очень непросто, а порой и трудно. Но результат, который мы получаем, радует. Знание иностранного языка даже на элементарном уровне помогает нашим детям социализироваться, становится более самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками как в нашей стране, так и за рубежом, куда часто выезжают «особенные» дети со своими родителями. Социализация детей с ОВЗ является основной задачей инклюзивного образования.

На уроках иностранного языка формируются лексические умения в ходе выполнения упражнений, которые обеспечивают запоминание новых слов и выражений и употребление их в речи. Используются информационно-коммуникационные технологии, что позволяет «особенному» ребёнку с удовольствием заниматься английским языком. Создание благоприятного психологического климата, использование здоровьесберегающих технологий, адаптированной программы с учётом особенностей психофизического развития и возможностей таких детей, иллюстративного и аудиоматериала, интерактивных элементарных заданий на CD и ситуации успеха просто необходимы на каждом уроке, чтобы ребёнок с ОВЗ почувствовал радость от малого, но хорошо выполненного задания. Всё это делает учебный процесс более увлекательным и эффективным. У ребёнка не должно возникать ощущения того, что его усилия

напрасны. На уроках обучающегося нужно хвалить, подбадривать, иногда – помочь найти правильный ответ.

При овладении диалогической речью в ситуациях повседневного общения ребёнок учится вести элементарный диалог побудительного характера: отдавать распоряжения, предлагать сделать что-либо. Разнообразие упражнений и игр помогает ребёнку легче и быстрее запомнить изучаемый материал, а это ведёт к расширению лингвистического кругозора: помогает освоить элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на английском языке.

Конфуций утверждал: скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне действовать самому, и я научусь. Как известно, обучаемость у детей с ОВЗ значительно снижена. Поэтому главная цель обучения английскому языку не практическое владение языком, а общее развитие детей. На первое место поставлена задача развития мышления, памяти, речи, активизация их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающем мире, чему английский язык способствует как никакой другой предмет. Практическое владение языком становится не целью, а средством решения этой задачи. При изучении английского языка дети с ОВЗ испытывают определённые трудности: замедленно происходит усвоение лексического материала, синтаксических конструкций и затруднено восприятие грамматических категорий, и их применение на практике.

Передо мной встала проблема: как организовать учебный процесс, чтобы он обеспечивал развитие у учащихся исследовательских и мыслительных умений, необходимых для самостоятельного учения? Какими методами воспользоваться, чтобы приобретённые знания стали лично значимыми для каждого ученика?

Для эффективного запоминания лексического материала на уроках я использую различные игры. Работая с такими детьми, я заметила, что участие в игре действительно повышает интерес детей к английскому языку. Играя, у детей появляется стремление улучшить свои знания по предмету, тем самым они преодолевают страх, который является психологическим барьером. Все учащиеся, даже самые слабые, принимают участие в игре, хотя бы в одном из её этапов.

Особенность игр состоит в том, что усвоение языкового материала осуществляется в практической деятельности, при этом внимание и запоминание непроизвольно. Игры развивают сосредоточенность, повышают умственную активность.

Начиная изучать английский язык, ребятам уже на первых уроках хочется увидеть результат и в самом начале урока использую необычную форму приветствия. Все слова сопровождаются движениями: Hello, friend! (машут друг другу рукой); Howareyou? (хлопают друг друга по плечу); I havemissed. (руки скрещивают на груди); Verywell! (обнимают друг друга).

Жизнь ребёнка не мыслима без движений. Внимание ребёнка с ОВЗ не может долго концентрироваться на выполнении однообразных и утомительных упражнений, для переключения внимания можно использовать игровые ситуации. Подвижные игры создают благоприятную почву развития двигательной активности, укрепления их здоровья.

Цель каждого педагога - это создание и реализация условий для формирования и развития исследовательских умений и навыков учащихся, способствующих развитию индивидуальности и их творческой самореализации.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса отражается в трех документах: программе коррекционной работы, являющейся составной частью основной образовательной программы, разрабатываемой образовательной организацией на основе рекомендуемого перечня общеобразовательных программ, адаптированной основной общеобразовательной программе, адаптированной образовательной программе, разрабатываемой с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Проектирование адаптированной образовательной программы для обучающегося с ОВЗ (инвалидностью) осуществляется в командном межведомственном (ПМПК-ППК) и междисциплинарном взаимодействии сотрудников образовательной организации – администрации, учителей и воспитателей, педагогов дополнительного образования, специалистов Службы психолого-педагогического и социального сопровождения.

Индивидуальный образовательный маршрут (и – соответственно – Адаптированная (индивидуальная) образовательная программа) в рамках образовательной организации для ребёнка с ОВЗ разрабатывается в несколько этапов.

Важно: представленная последовательность действий специалистов ОО возможна при наличии у ребёнка, поступающего в образовательную организацию, статуса «ребёнок-инвалид» и рекомендаций ИПР и/или статуса «ребёнок с ОВЗ» и рекомендаций врачебной комиссии и ПМПК по организации для него специальных образовательных условий. При отсутствии данных рекомендаций первым шагом администрации и специалистов будет выявление ребенка с ОВЗ и проведение работы с родителями такого обучающегося с целью направления его на ПМПК. При условии несогласия родителей на прохождение ПМПК и психолого-педагогическое сопровождение, такому ребёнку оказываются образовательные услуги на общих основаниях.

Структура Адаптированной индивидуальной образовательной программы представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов: титульный лист программы с указанием наименования учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с родителями и председателем ПМПк школы, указанием специалиста, который является ответственным за реализацию адаптированной индивидуальной образовательной программы); пояснительная записка, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени, структура адаптированной индивидуальной образовательной программы, её цели и задачи); индивидуальный учебный план; содержание программы, включающее в себя три основных блока: образовательный компонент; коррекционный компонент, в рамках которого излагаются направления коррекционной работы специалистов сопровождения (учителя – логопеда, учителя – дефектолога, педагога – психолога, социального педагога, медицинского работника) с обучающимся, ее приемы, методы и формы, рекомендации выше указанных специалистов учителю и родителям.

- воспитательный компонент, содержащий раздел классного руководителя с рекомендациями для родителей обучающегося;

- мониторинг достижений обучающегося, в котором конкретно сформулированы результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития обучающегося и уровне сформированности ключевых компетенций;

- заключение и рекомендации, в котором формулируется обоснование внесения корректив по результатам промежуточной диагностики и заключение о реализации адаптированной индивидуальной программы в целом при обсуждении данного вопроса в рамках итогового психолого-педагогического консилиума в конце учебного года и динамического обследования ребёнка на ПМПК.

Таким образом, основными механизмами достижения максимальной доступности и индивидуализации образования для различных категорий обучающихся являются: проектирование образовательного процесса в каждой образовательной организации и проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (адаптированных образовательных программ) обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями. При этом каждая адаптированная образовательная программа нацелена на «преодоление несоответствия между процессом обучения ребёнка с ОВЗ по образовательным программам начального, основного, среднего общего образования и реальными возможностями ребенка, исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей».

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.
2. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.
3. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
4. Леско Д. Основные принципы инклюзии // Здоровье детей 2008. № 12.
5. РООИ «Перспектива» «На пути к инклюзивной школе» (пособие для учителей) 2005.с 1-42.

Анохина Ольга Михайловна
учитель-логопед первой квалификационной категории
МАДОУ «Детский сад № 373 комбинированного вида»,
Муртазина Рамзия Ризаевна
учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 95
с углубленным изучением отдельных предметов»

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ И РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

DIFFERENTIATION OF SOUNDS THROUGH THE FORMATION AND EXTENSION OF SEMANTIC FIELDS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрывается нетрадиционный подход к дифференциации звуков через формирование и расширение «семантических полей» у детей с нарушениями речи. При таком подходе формирование фонематической стороны речи происходит при одновременном развитии всех компонентов речи. Изложен алгоритм работы по моделированию «семантических полей» на примере дифференциации звуков [с], [с'], [з], [з'].

Abstract. The article describes the unconventional approach to differentiation of sounds through the formation and extension «semantic fields» in children with speech disorders. With this approach, the formations of phonemic aspects of speech occur with the simultaneous development of all components of speech. It sets out the algorithm works of modeling the «semantic fields» with the example of differentiation of sounds [s], [s '], [z], [z'].

Ключевые слова: алгоритм работы по моделированию «семантических полей», дифференциация звуков, лексико-грамматическая сторона речи.

Keywords: the algorithm works by modelling the «semantic fields», differentiation of sounds, lexical and grammatical party of the speech.

Нарушения лексики у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, в вербальных парафазиях, несформированности «семантических полей», трудностях актуализации словаря и т.д.

Поэтому работа по коррекции лексико-грамматической стороны речи начинается с уточнения словаря. Расширение же словаря детей с ОНР может идти через формирование «семантических полей». Под «семантическим полем» подразумевается комплекс ассоциаций, который возникает вокруг определенного слова [1, с. 127].

Все слова, которые мы говорим, соотносятся с определенным предметом, действием, качеством. В связи с этим слова принимают форму существительного, прилагательного, глагола или форму связей (предлог, союз).

Таким образом, слово актуализирует целый комплекс ассоциаций, который называют семантическим полем. Наличие «семантического поля» позволяет человеку быстро производить отбор слов в процессе общения. У детей же с речевыми нарушениями отбор слов в процессе высказывания затруднен. К тому же в русском языке слово может иметь не одно, а несколько значений (кисть руки, кисть винограда).

Семантические поля формируются постепенно. Сначала дети учатся моделировать небольшое поле, а затем его постепенно расширяют.

В результате такой работы ребенок актуализирует много слов на одном занятии. При этом идет систематизация слов более абстрактного значения (думать, хотеть).

У детей значительно увеличивается словарь, создаются условия для структурирования словосочетаний, предложений, распространения предложений от простых до сложных. На занятиях по дифференциации и автоматизации звук закрепляется через «семантическое поле», то есть через лексико-грамматическую сторону речи.

Все это оказывает положительное влияние на развитие других психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления.

Одновременно с расширением «семантического поля» развивается и функция словоизменения.

Расширение словаря детей через формирование и расширение «семантических полей» может идти целенаправленно при изучении определенной темы. Структура «семантического поля» предложена Репиной З.А. [2, с. 6]. Схему моделирования «семантического поля» при изучении определенной темы педагог составляет сам.

Птицы.

1. Классификация птиц: перелетные, зимующие, домашние.
2. Эпитеты, характеризующие предмет:
 - по внешнему виду (белобокая, серый, сизый);
 - по повадкам (горластая, драчливый, важная).
3. Название действий: летать, щебетать, стрекотать, кружить, порхать (около 30 глаголов).
4. Словообразование (глаголы с приставками): влетел, улетел, залетел...

5. Выделение характерных признаков. Клюв крепкий у дятла. Голосок нежный, залихватский у соловья.

6. Наречия. Воробей чирикает как? (Задорно).

7. Подбор однокоренных слов: клюв, клювик, клевать.

8. Сложные слова: красногрудый, зимородок, красноголовый, длинноногий.

9. Подбор сравнений. Глаза, как желтые фонари. Глаза, как маленькие бусинки.

10. Работа над многозначностью слов. Крыло у птицы, крыло самолета.

11. Решение речевых и логических задач.

- Сколько значений у слова «пеночка»?

Молоко покрыла пеночка. За окном поет пеночка.

- Найдите ошибку.

Весной возвращаются перелетные птицы: скворцы, ласточки, воробьи.

Наличие «семантических полей» позволяет производить отбор слов различных частей речи для дифференциации и автоматизации звуков, так как происходит процесс накопления и структуризации словаря через развитие лексико-грамматической стороны речи.

Алгоритм работы по моделированию «семантических полей» при дифференциации звуков [с], [с'], [з], [з'].

1. Выделение из текста слов со звуками [с], [с'], [з], [з'].

2. Однокоренные слова к словам «снег» и «зима».

3. Составление словосочетаний из слов первого и второго столбиков.

4. Слова, обозначающие действия предметов.

5. Составление предложений с глаголами: наступить, лечь, запорошить, сковать, заметать, спать.

6. Подбор антонимов.

7. Подбор синонимов

8. Слова, обозначающие признаки предметов.

9. Конструирование предложений.

10. Работа со словами омонимами.

11. Работа с фразеологизмами и образными выражениями.

Список использованной литературы:

1. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Издательство: «Издательство МГУ», 1979.- 318с.

2. Репина З.А., Васильева Т.В., Ведерникова А.Д., Горская В.Б., Пискунова В.Н. Поле речевых чудес: учебное пособие. Екатеринбург: ТОО «ГриК», 1997. - 180 с.

Гатауллина Римма Азимовна
учитель- логопед высшей квалификационной категории
МБОУ СОШ № 35 – Образовательный центр
«Галактика» - Дошкольное отделение Приволжского района г. Казани РТ

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОСВЯЗНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS THROUGH MUTUAL COOPERATION OF THE SPEECH THERAPIST AND THE MUSIC TEACHER

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного обучения посредством работы учителя – логопеда и музыкального руководителя, обосновывается, что в системе инклюзивного обучения целесообразно применять такие технологии, как «обучение во взаимосвязи», коррекция речевых нарушений средствами логоритмики, системы ритмических физических упражнений под музыку для обучения музыкальному восприятию (особенно в школах Штайнера) или для терапевтических целей, разработанных Эмилем Жак-Далькрозом.

Abstract. The article describes the basics of inclusive education through the work of the speech therapist and the music teacher. It also proves the necessity of mutual cooperation of the music teacher

and the speech therapist for sustainable improvement. It is also recommended to use methods of eurhythmics, a system of rhythmical physical movements to music used to teach musical understanding (especially in Steiner schools) or for therapeutic purposes, created by Émile Jaques-Dalcroze.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, технология коррекционного обучения, формирование и коррекция речевых нарушений, логоритмика.

Keywords: inclusive education, correctional education technology, formation and correction of speech disorders, logoritmika

Концепция модернизации российского образования требует от педагогов повышения качества дошкольного образования, создания условий для развития каждого ребенка, а также внедрение основных систем обучения. Сегодня большой интерес вызывает инклюзивное образование. В котором люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях.

Современное российское образование исходит из того, что инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями предполагает взаимодействие качества обучения и качества жизни всех детей. Это образование, ориентированное на развитие ребенка в условиях сотрудничества субъектов образовательных отношений.

Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения и считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России.

В последние годы за рубежом (США, Канаде, Великобритании и других странах) на смену понятию «интеграция» приходит понятие включение (inclusion). Этому способствовало распространение декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, г. Саламанка, 1994г.).

Если обратиться в словарь английского языка, так, английский глагол *includ* переводится, как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Поэтому слово *inclusion* представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Инклюзивное образование предполагает: изучение потребностей ребенка; определение того, какая помощь должна быть оказана, чтобы он мог успешно развиваться и достигать образовательных результатов; создание условий для реализации особых образовательных потребностей ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит задачу формирования в ДОО социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей. Образовательная программа ДОО приобретает направленность на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему социализации и индивидуализации детей.

Согласно ФГОС ДОО инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы, их всестороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Задача современного детского сада состоит не только в том, чтобы приспособить свою деятельность к ребенку с ОВЗ, но главным образом – перераспределить ресурсы так, чтобы все дети получили возможность принимать посильное участие в образовательной деятельности и находить пути преодоления трудностей.

В настоящее время существует 8 видов обучения детей с различными нарушениями в развитии.

1 вид – не слышащие дети. Задача педагогов – научить глухого ребенка общаться с окружающими, освоить несколько видов речи: устную, письменную, тактильную, жестовую. В учебное расписание включаются курсы, направленные на компенсацию слуха посредством использования звукоусиливающей аппаратуры, коррекция произношения, социально-бытовая ориентировка и другие.

2 вид – слабослышащие или позднооглохшие дети. Работа направлена на восстановление утраченных слуховых способностей, организации активной речевой практики, обучению коммуникативным навыкам.

3 вид – незрячие дети, а также дети с остротой зрения от 0,04 до 0,08 со сложными дефектами, ведущими к слепоте.

4 вид – дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 с возможностью коррекции. Специфика дефекта предполагает обучение с использованием тифлооборудования, а также специальных дидактических материалов, позволяющих усваивать поступающую информацию.

Для детей 3 и 4 вида процесс обучения организуется таким образом, чтобы сохранить другие анализаторы, развить коррекционно-компенсаторные навыки, обеспечить социальную адаптацию детей в обществе.

5 вид – дети с общим недоразвитием речи, а также с тяжелой речевой патологией. Основная цель – коррекция речевого развития. Весь учебно-воспитательный процесс организован таким образом, чтобы дети имели возможность развивать речевые навыки в течение всего дня.

6 вид – дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Осуществляется восстановление двигательных функций, их развитие, коррекция вторичных дефектов. Особое внимание уделяется социально-трудовой адаптации.

7 вид – дети с задержкой психического развития. Осуществляется развитие познавательной деятельности, коррекция психического развития, формирование навыков учебной деятельности.

8 вид – дети с умственной отсталостью. Обучение по специальной программе. Цель обучения – социально-психологическая реабилитация и возможность интеграции ребёнка в общество.

Рассмотрим особенности включения в образовательную среду детей с нарушением речевого развития.

Детским дошкольным учреждениям, имеющим группы для детей с нарушениями речи и использующим инклюзивное обучение принадлежит ведущая роль в их воспитании и в развитии, в коррекции и компенсации речевых нарушений, в подготовке этих детей к школе.

В последнее время в дошкольных образовательных учреждениях вопросу взаимосвязи и преемственности в работе всех специалистов уделяется особое внимание. Только при тесном сотрудничестве и единстве требований педагогов, а также используя систему инклюзивного обучения возможно преодоление имеющихся у детей дефектов.

Проблемами взаимодействия различных специалистов при коррекции речевых дефектов у детей дошкольного возраста изучались многими авторами (Т.Б.Филичева, Г. В.Чиркиной, и т. д.) На сегодняшний день особую актуальность приобретает организация особой модели работы, которая бы объединила усилия таких специалистов, как учителя - логопеда и музыкального руководителя для более эффективной помощи детям с различными речевыми нарушениями.

Эта модель работы должна наиболее полно раскрыть содержание принципа комплексности, который предполагает тесное взаимодействие всех структурных компонентов сложной функциональной речевой системы и в связи с этим предусматривает воздействие на все её стороны.

Взаимосвязанная работа специалистов ДОУ по преодолению речевых расстройств велика. И одним из направлений данной работы является логопедическая ритмика.

Для того чтобы лучше понять, какую роль выполняют учитель-логопед и музыкальный руководитель на занятиях по логоритмике, хочется вспомнить, что такое логоритмика и какое место занимает она в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушениями в развитии.

Логоритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Это форма активной терапии, преодоление речевого и сопутствующих нарушений путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды. Укрепляется костно-мышечный аппарат, развивается дыхание, моторные, сенсорные функции, чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь.

Структура логоритмических занятий включает в себя развитие памяти, внимания, оптико-пространственных функций, слуховых функций, двигательной сферы, ручной моторики, артикуляционной моторики, речевой функциональной системы, звукопроизношения. В занятия включаются пальчиковые игры или массаж пальцев, гимнастика для глаз, различные виды ходьбы и бега под музыку, стихотворения, сопровождаемые движениями, логопедическая гимнастика, мимические упражнения, а также могут быть упражнения на релаксацию под музыку, чистоговорки, речевые и музыкальные игры.

В результате логоритмических занятий реализуются следующие задачи: уточнение артикуляции, развитие фонематического восприятия, расширение лексического запаса, развитие слухового внимания и двигательной памяти, совершенствование общей и мелкой моторики, выработка четких, координированных движений во взаимосвязи с речью, развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов, творческой фантазии и воображения.

Работа музыкального руководителя тесно связана с деятельностью логопеда и является своеобразным дополнением к его работе по коррекции речи. Поэтому музыкальному руководителю необходимо знать особенности развития, воспитания и коррекции неречевых и речевых процессов у детей с речевой патологией.

Так, у детей с диагнозом **общее недоразвитие речи** нарушена слоговая структура речи, ее темп, ритм и плавность. В начале учебного года они говорят, а не поют, плохо запоминают тексты, названия песен, движения не согласовывают с музыкой, пением, затрудняются в передаче ритмического рисунка. Для этих детей занятия строятся особенно эмоционально, с быстрой сменой деятельности, чтобы они не уставали.

У детей, имеющих диагноз **дизартрия**, нарушено звукопроизношение, «смазанная речь», замены, пропуски звуков, страдает темп, выразительность.

В работе с детьми, имеющими **фонетико-фонематическое недоразвитие речи**, необходимо развивать логическое ударение и восприятие музыки разной тональности, темпа...

В работе с **заикающимися** детьми важно развивать мимику лица, чувство самостоятельности, активность; сочетать пение с тактированием; использовать больше медленного темпа и плавных движений.

Организация учителем – логопедом и музыкальным руководителем специальных музыкальных и логоритмических занятий способствует развитию и коррекции двигательной сферы, сенсорной способности, содействует устранению речевого нарушения, социальной реабилитации. Коррекционная направленность музыкально - логоритмических занятий обусловлена поэтапностью работы при устранении различных нарушений речи, а виды деятельности на логоритмических занятиях имеют свою специфику. Основу занятий составляет синтез слов, музыки и движения. Движения сочетаются с ритмической речью, пением, игрой на простых музыкальных инструментах.

Развитие двигательных способностей у детей с речевой патологией - это основа воспитания речи, перевоспитания и устранения речевых нарушений. Двигательные упражнения сами по себе тренируют мозг, подвижность нервных процессов. И любая музыкальная деятельность является для ребенка одним из самых привлекательных видов детской деятельности - игрой, возможностью проявить и выразить свои эмоции и энергию, положительные нравственные чувства человека. Музыка помогает выявить то положительное в личности, что в дальнейшем способствует (при содействии логопеда, психолога) преодолению речевого расстройства.

Включая в занятия по логоритмике беседы о музыке, прослушивание музыкальных произведений той или иной темы и ее воплощения в разных видах искусства (музыки, живописи, поэзии) помогает музыкальному руководителю и учителю – логопеду содержательно строить занятие.

Специально подобранный материал не только помогает исправлять речь и движения детей, но оказывает сильное воздействие на развитие музыкальных способностей, эмоциональной отзывчивости и творческой активности.

Развитие восприятия, слухового внимания и памяти начинается от различения отдельных звуков музыкальных детских инструментов к последующему целостному, осознанному восприятию музыки, к дифференцированному восприятию высоты звука, ритма, динамики музыки.

Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. Воспитание соответствующих ассоциаций между звуком и мелодией улучшает различение звуков на слух.

На музыкально – логоритмических занятиях музыка оказывает положительное влияние на весь психологический облик человека. Содержание музыкального произведения, его мелодия и гармония оказывают влияние на эмоции ребенка. Естественно, что мелодия и гармония музыкального произведения, пробуждая эмоции, создают основу для их двигательного ритмичного выражения.

Так же, чем сложнее и объемнее музыкальное произведение, тем больше движений, тем интенсивнее развивается слуховое внимание. Оно, в свою очередь, способствует развитию музыкальной памяти, которая опирается на слуховой и двигательный аппараты. Ритмический рисунок музыки способствует выполнению движений разного объема и разной продолжительности.

Упражнения на развитие дыхания способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, его силы и постепенности, их можно сочетать с движениями рук, туловища, головы. В упражнения на развитие дыхания также включается речевой материал, произносимый на выдохе. Удлинение фразы требует более длительного выдоха.

Воспитанию четкой дикции способствуют голосовые, дыхательные и артикуляционные упражнения. В начале, под ритмичную музыку обозначаются артикуляцией гласные, затем произносятся на шепоте и громко, четверостишия со сменой ударения и темпа речи.

К середине коррекционного курса дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения включаются в музыкальные игры, упражнения с хлопками и пением. В занятия по воспитанию певческого дыхания, голоса и артикуляции включается пение междометий, которые экспрессивно окрашены, выражают эмоции: радость, боль, гнев, страх: «А! О! Ах! Ох! Ой! Ай-ай-ай!» и т.д. Полезны распевания на материале артикуляторной гимнастики с одновременным развитием мелкой моторики.

Воспитанию внимания, что особенно важно для детей с нарушениями речи, способствуют такие сигналы как: слова, музыка, жест. Особенно эффективно использовать музыку. Смена музыкальных отрезков, темпов, ритмов, контрастность регистров, характер и сила звука, форма музыкального произведения позволяют регулировать смену движений, составляющих упражнение и привлекать внимание занимающихся к изменяющейся музыке, а значит - и движению.

Для отработки темпа движения в развитии чувства музыкального темпа в коллективе педагогам необходимо знать темп движения каждого ребенка. Это поможет педагогу умело направить в нужный темп того, у кого слишком быстрое движение или слишком медленное (дети с заиканием и дизартрией). Музыкально - ритмические движения с пением влияют на качество исполнения - улучшают пластичность движений, придают им мягкость и выразительность.

На музыкально - логоритмических занятиях необходимо активно использовать игру на детских музыкальных инструментах, т.к. она способствует развитию движений кисти рук (стук деревянными ложками, молоточком на металлофоне); развитию дыхания во время игры на триолах, дудочках; развитию голоса и артикуляции при исполнении попевок; развитию слуха при подборе знакомых прибауток, считалок для исполнения на музыкальных инструментах. Воспитывается своевременное вступление в игру и окончание игры, а, следовательно, и слуховое внимание.

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно. В комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу занимающегося, его деятельность, положительно влияют на личность. Ритм воспринимается многими анализаторами – эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно то, что у ребенка нормализуется двигательная сфера, и коррекция речевых нарушений осуществляется неосознанно, естественно.

Главное - сделать привлекательным процесс занятий путем подбора яркой музыки, оригинальных движений, вызывающих у детей эмоциональный отклик, варьированием игровых ситуаций, сюрпризных моментов, т.к. занимательная форма изложения материала помогает

педагогу решать познавательные задачи, формировать положительную мотивацию к обучению, а детям - преодолевать трудности в коррекции дефектов и обучении.

Использование всего многообразия логоритмических средств в различных сочетаниях обусловлено конечными целями социальной реабилитации людей с речевыми расстройствами.

Список использованной литературы:

1. Н.М. Назарова. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой – 4 изд., М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 400 с.

2. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения Практический психолог и логопед в школе и ДОУ, 2011. №1. - 5-24 с.

3. Гольня И.А. На пути к инклюзивному образованию: (из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Логопед, 2011. № 6. - 113-117с.

Деткина Эмилия Александровна
педагог дополнительного образования высшей категории Приволжского ЦВР

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «КАНИСТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ». ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ

ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAM "CANISTERAPEUTICK REHABILITATION AND ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES". THE PRACTICE OF APPLICATION

Аннотация. В статье раскрывается суть частной методики применения авторской Программы канистерапии для детей с ОВЗ, практика ее применения в коррекционных классах начальной школы и к детям с ОВЗ реабилитационного центра Казани. Общие требования к педагогу-канистерапевту, применяемым собакам. Возможность интеграции со специалистами дефектологами и воспитателями

Abstract. The article reveals the essence of the private methods of the application of the author Program canistherapy for children with disabilities. Practice of its use in remedial classes of elementary school and children with disabilities rehabilitation center of Kazan. General requirements to the teacher-canistherapie used dogs. Integration with specialists speech pathologists and educators

Ключевые слова: канистерапия, собака-терапевт, применяемые методики, программа по реабилитации и адаптации с использованием методик канистерапии

Keywords: canistherapy dog therapist, the techniques, the program for the rehabilitation and adaptation using techniques canistherapy.

Канистерапия́ (от лат. «canis» – собака) (лат. *Canis* – собака и греч. *θεραπεία* [therapeia] – лечение, оздоровление) один из видов адаптации, социализации и реабилитации человека при помощи специально отобранных и обученных собак под наблюдением квалифицированных специалистов канистерапевтов.

Канистерапия это вид анималотерапии (вид адаптации, социализации и реабилитации с помощью собак). Впервые использовать собак в качестве «терапевтов» предложил американский психолог Левинсон в 1961 году. По его мнению, именно преданность собаки является главной причиной благотворного воздействия на человека. Это метод, усиливающий эффективность развития, реабилитации и образования ребенка с ОВЗ, при котором источником мотивации является специально отобранная и обученная *собака*, используемая квалифицированным специалистом-канистерапевтом. Канистерапия часто используется как психотерапевтическая методика, способствующая развитию умственных и эмоциональных способностей, улучшению двигательных функций и моторики. Также метод может использоваться для усиления эффективности развития личности при коррекции, реабилитации и социальной адаптации детей с особенностями в развитии.

Можно выделить 4 вида терапевтического взаимодействия собаки и человека: взаимодействие человека и собаки. Требуется отбор собак по поведению; обучение (спец.педагогика) при помощи собаки. Требуется отбор по поведению, желательна специальная подготовка собаки; терапия при помощи собаки – реабилитация (нейро, двигательная, психологическая, социальная) при специальных упражнениях – играх с собаками. Требуется отбор по поведению, желательна специальная подготовка; активность при помощи собаки– физкультура, адаптивная физкультура, адаптивный спорт с собакой. Требуется отбор по поведению, желательна специальная подготовка собаки.

Во всех случаях требуется полная гигиеническая подготовка собаки. К работе допускаются только здоровые, вакцинированные и обработанные от паразитов собаки, с ветеринарными свидетельствами «паспортами».

Мы можем проводить воздействие (терапию) при помощи собаки – реабилитацию (нейро, двигательную, психологическую, социальную) при специально подобранных упражнениях– играх с собаками. Для занятий по Программе должны подбираться спокойные и уравновешенные собаки, способные выдерживать большие психологические нагрузки, небольшие, социально адаптированные. Собака-терапевт должна быть чувствительной к проблемам больного ребёнка, помогать преодолевать физические трудности, чувствовать его настроение и уметь влиять на него. Собаки, привлеченные к работе с больными детьми, помимо общепринятых ветеринарных процедур, должны пройти обязательное тестирование, выявляющее состояние её психики, способность выдерживать большие психологические нагрузки (каковыми является общение с больными), быть всегда спокойной, доброжелательной, терпеливой и терпимой. Используемые методики при ряде заболеваний детей позволяют безмедикаментозно купировать болевые синдромы, способствовать нормализации кровяного давления, разработке различных групп мышц рук и ног, мелкой моторики, улучшению общего самочувствия ребенка. Нарушения, для коррекции которых может быть применена канистерапия, достаточно разнообразны: эмоциональные нарушения различного характера, нарушения моторного развития, задержка психического развития, заболевания аутистического спектра, дети с ДЦП, олигофренией и многими другими.

Программа с использованием собак-терапевтов для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата и другими проблемами в развитии включает в себя цикл упражнений, позволяющих улучшать моторику и координацию, концентрацию внимания и развитие разных групп мышц у детей инвалидов с ОВЗ, улучшить *качество* их жизни без применения лекарств, способствует их физическому развитию и оздоровлению, улучшению их социализации и адаптации. Общение с собаками может оказывать благотворное влияние на человека в момент кризисного состояния, успокаивать и расслаблять. При этом снижается чувство одиночества и улучшается процесс социализации. Собака может оказать помощь ребенку, особенно испытывающему недостаток в социальной поддержке, нормализуя стрессовую ситуацию, в которую он попал,

Данная Программа является уникальной для системы дополнительного образования г.Казани, т.к. предлагает, по сути, новое содержание работы с детьми с ОВЗ, носит диагностический характер, создает дополнительные возможности для проектирования индивидуальной программы реабилитации (ИПР) детей-инвалидов; в допустимой степени учитывается возраст ребенка, показатели здоровья, особенности отклонений развития ребенка, клиническая форма заболеваний, выраженность нарушений функций организма и мотивация семьи для участия в реабилитационном процессе. Мы старались реализовать целостный подход к реабилитации и развитию детей с ОВЗ. Программа может гармонично вписываться в общий процесс реабилитации, т.е. набора мероприятий, проводимых учреждением по поддерживающей, медицинской, психологической, педагогической и социальной реабилитации, определенного возрастными и личностными особенностями ребенка и текущим уровнем тяжести ограничений его жизнедеятельности. Цель Программы - создание мотивации для улучшения развития, адаптации и посильной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами применения методов канистерапии

Особенности организации образовательного процесса: с 2007 года занятия на регулярной основе проводятся в специализированном учреждении для детей с ОВЗ в МБОУ «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ «Солнечный», (требуется

согласие родителей на контакт детей с собакой), в коррекционных классах школы №78 Казани, в группах с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Стандартная продолжительность группового занятия в неделю – не менее двух раз; возможно (в зависимости от возраста и количества детей в группе) до 2 академических часов с 15 минутным перерывом; индивидуальные – по 20-30 мин с перерывом 15 мин. Способствует расслаблению, отдыху детей от уроков или выполнения других заданий, переключения внимания. Программа рассчитана на 5 лет (обучающихся подготовительного класса и начальной школы). По годам обучения ее базовые положения принципиально не изменяются, поскольку физиологическое и психомоторное состояние обучающихся способно качественно улучшаться только после многолетних циклических, в большой степени монотонных, во многом повторяющихся стереотипных упражнениях, в реабилитации, а дети с проблемами аутистического спектра-в социализации и адаптации. Только тогда мы можем рассчитывать на визуально заметное улучшение качества жизни ребенка с ОВЗ. Как базовая, Программа может дать педагогу-канистерапевту, особенно при интегрированной работе с дефектологом,- возможность использовать её целиком или отдельные ее элементы для индивидуальных или малокомплектных групповых (3-5 человек) занятий для коррекции поведения, улучшения мелкой моторики, в особо трудных случаях (отягощенный множественными диагнозами аутизм, слепота, ДЦП), улучшения восприятия ребенком обучения.

Ожидаемые результаты: анализ работы, мониторинг проводится в течение самостоятельного выполнения задания и заключается в индивидуальном подходе к каждому ребенку, с учетом особенностей его психики. Каждое занятие начинается и заканчивается определенным стереотипным ритуалом (например,- приветствия и прощания). В ходе занятия чередуются статические и динамические игры с собакой-терапевтом, тактильные и безконтактные упражнения. Это может быть индивидуальная или групповая работа со специальными (мягкими, со вставленными в них пищалками) игрушками, повторением освоенных упражнений и приемов. Одна из форм подведения итогов – выставки работ детей и их участие в творческих конкурсах (в том числе кинологических).

Методические требования: особые требования предъявляются к специалисту-канистерапевту, который непосредственно проводит занятия (предварительно осуществляя выращивание, обучение и отбор собаки-терапевта для занятий). В идеале для понимания основ физиологии и анатомических возможностей как ребенка, с которым работает, канистерапевт должен иметь базовое медико-биологическое или психолого-биологическое образование; обязательно наличие основ знаний и навыков кинолога (хотя бы начального кинологического образования). Крайне желательно иметь понятие о психо-симптоматике детей с ОВЗ, умение оперировать понятиями и создавать специфические ситуации для улучшения психологического состояния обучающихся. Для создания комфортных условий обучения и разрешения возможных конфликтных ситуаций между обучающимися с различными проблемами здоровья, либо во взаимоотношениях их с педагогами,- необходимо знание педагогических методик, желательно педагогическое образование и практика. Поскольку канистерапевт - это специалист, часто работающий с ребенком (или группой детей) автономно, то отсутствие комплексного подхода к постановке задачи и в построении занятий может снижать результаты работы, а как следствие, - и качество жизни обучающихся. Это, в конечном счете, является основной целью Программы.

Приводим пример одного из занятий по Программе, показанного автором на районном конкурсе «Педагог года» в январе 2015 года.

Уже несколько лет автор практикует интегрированные занятия с дефектологом городского реабилитационного центра «Солнечный» г. Казани и воспитателями коррекционных классов школы №78 г.Казани. О специфике, возможностях и практике этих занятий мы расскажем (и продемонстрируем на видео материалах) на мастер-классе в рамках мероприятий, сопровождающих V Международную научно-практическую конференцию «Преемственная система инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов» 3 марта 2017 г.

**Изотова Светлана Витальевна,
педагог-психолог высшей категории**

ГАУСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Солнечный» МТЗ и СЗ РТ», Республика Татарстан, г. Казань

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

METHODS OF FORMATION OF GAME ACTIVITY AMONG CHILDREN WITH SEVERE MOTOR DISABILITIES

Аннотация. В статье описаны факторы, затрудняющие формирование игровой деятельности у детей, имеющих двигательные нарушения; перечислены различные приемы и методы, способствующие приобретению игровых навыков у данной категории детей; даны рекомендации по адаптации и модификации игрушек и окружающей среды.

Abstract. The article describes the factors that hinder the formation of play activities among children with motor disabilities; lists different techniques and methods for facilitating play skills among such children; gives recommendations for modifying toys and environmental adaptation

Ключевые слова: дети с двигательными нарушениями, особенности формирования игровой деятельности, методы формирования игровой деятельности, модификация игрушек, адаптация окружающей среды.

Keywords: children with motor disabilities, features of formation of game activity, methods of formation of game activity, toy modification, environmental adaptation

Тяжелые двигательные нарушения могут влиять на развитие игры ребенка и затрагивать ее различные аспекты: способность ребенка инициировать игру; принять приглашение поиграть; возможность дотянуться до игрового материала; манипулировать им [1].

Факторы, препятствующие развитию игры у детей с тяжелыми двигательными нарушениями:

1. Не созданы условия для игры: ребенок находится в неудобной позе, возможно он неудобно или неустойчиво сидит/лежит/стоит; нет игрушек, соответствующих интересам ребенка и подходящих ему по уровню его игрового развития; нет партнера по игре; все игрушки расположены вне зоны досягаемости ребенка, сам он не может до них дотянуться и т.д.

2. Трудности в самостоятельном передвижении, изменении и поддержании положения тела;

3. Отсутствующие или бедные движения руками не позволяют детям указывать на что-либо, дотягиваться, брать и отпускать предметы, манипулировать ими;

4. Нарушение коммуникации, трудности использования активной речи, в силу чего дети не могут обратиться к взрослому или сверстнику с просьбой или с предложением поиграть, им трудно участвовать в предложенной активности, поскольку их ответы не всегда понятны для окружающих;

5. Отсутствие игрового опыта влияет на то, что эти дети не могут выбрать или не знают, чем они хотят заняться, не могут сами поиграть, придумать свою игру;

6. Ограниченность социальных контактов не позволяет ребенку наблюдать за игрой других детей, а взрослые могут не знать, что наблюдая, ребенок тоже учится и частично участвует в игре;

7. Родители плохо представляют, как можно играть с ребенком, недооценивают ценность игры.

8. Отношение родителей к необходимости и возможности ребенка с двигательными нарушениями играть: родители не знают, насколько важна и нужна их ребенку игровая деятельность. Они сосредоточены на лечении и уходе за ребенком. Общение с ребенком сводится к монологу со стороны родителей, игра, как особая активность не существует. Родители не покупают ребенку игрушек, досуг ребенка проходит перед телевизором, иногда родители читают ребенку книжки, разговаривают с ним; родители играют с ребенком, но им не хватает знаний о том, как и в какие игры он может играть, они занижают уровень способностей ребенка к игре.

Часто можно видеть, как 3-4-5-6-ти летнему ребенку для игры предлагают самые простые погремушки. Игры на взаимодействие сводятся к играм типа «ку-ку», щекотания живота, «идет коза рогатая».

Если у ребенка трудности с произвольными движениями руками, родители не предлагают игры, направленные на решение проблем: вкладыши, кубики, разрезные картинки, пазлы, конструкторы и строители.

Если ребенок затрудняется в произнесении звуков и слов, родители могут решить, что ребенок в принципе не может задать вопрос или ответить на него и не может быть партнером в играх на взаимодействие. Недоумение у родителей вызывает предложение организовать исследовательскую деятельность ребенка.

При этом существует *способ игры*, когда ребенок руководит руками родителя, используя простейшие «указания»: указательный взгляд, жест, словесные указания.

Из-за неспособности двигаться дети с двигательными нарушениями кажутся более *пассивными*, в течение дня они вынужденно проводят много часов праздного времени, вне какого-либо занятия или игры. Доступным для них остается *наблюдение* за родителями, их активностью, *пассивное участие* в разговорах с взрослыми.

Не имея возможности проявить инициативу, самостоятельно исследовать окружающий мир, экспериментировать, дети начинают отставать в познавательном развитии.

Недостаточные возможности детей активно участвовать в игре подвергают опасности их социальное развитие наряду с их эмоциональным благополучием.

Рекомендации специалистам:

1. Наладьте с ребенком коммуникацию.
2. Исследуйте интересы и предпочтения ребенка и устройте окружающую среду таким образом, чтобы она сама по себе поддерживала детскую игру.
3. Организуйте поддержку начала игры. Бережно относитесь к собственной инициативе ребенка, не спешите предлагать ему какую-либо игру, позвольте ребенку осмотреться, помогите заметить все, что есть, скажите ребенку, что он может взять любую игрушку, что он сам решает, во что хочет играть. Своевременно откликайтесь на инициативу ребенка.
4. Если ребенок пассивен и не проявляет инициативы, предложите ему поиграть с вами. Попытайтесь абстрагироваться от видимого уровня способностей ребенка при выборе игры и игрушек. Попробуйте сначала предложить ребенку игру, соответствующую его возрасту.
5. Чтобы точно выбрать подходящие игрушки, можно задать себе вопросы: была бы игрушка, которую я предлагаю ребенку с двигательными нарушениями, интересна его сверстнику? Будет ли она интересна ребенку, будет ли она его мотивировать играть? Будет ли игра с этой игрушкой способствовать развитию ребенка?
6. Используйте разные приемы, чтобы поддержать игру ребенка: следование, присоединение к игре ребенка, комментирование – «говорение в воздух» без ожидания ответа ребенка, моделирование – «параллельная игра», невидимая поддержка (взрослый устраивает появление событий внутри игры, увеличивая возможный успех ребенка). Предоставьте себя в качестве самой интересной и главной игрушки.
7. Адаптируйте и модифицируйте игрушки и окружающую среду под потребности ребенка:
 - а) Многие игрушки, которые двигаются, а также предлагают интересную визуальную или звуковую обратную связь в ответ на касание рукой, не требуют адаптации и дети могут ими наслаждаться, совершая простые движения.
 - б) Важно использовать специальное оборудование (вертикализаторы, стулья), чтобы ребенок находился в удобном для игры положении.
 - в) Для многих детей с двигательными нарушениями необходимо приспособлять игрушки, например, добавляя элемент, чтобы облегчить схватывание, стабилизируя игрушку, изменяя способ ответа, а также, используя нетрадиционное расположение игрушки, например: приклеенные к игрушке пластмассовые кольца облегчат ее схватывание; пена или тесьма, приклеенные к углам страницы книги помогут их перевернуть; магнитная повязка на руку может служить удочкой в магнитной игре «рыбалка»; можно разместить мелкие игрушки на крышке коробки с бортиками, чтобы они не высыпались от неловких движений ребенка; приклеивание магнитных полосок или нескользящего материала к дну игрушек, стабилизирует их; использование больших электронных кнопок-выключателей, которые можно надавить любой частью тела и т.д.

Список использованной литературы:

1. Нэнси Р. Финни. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие. Книга для родителей/ Пер. с англ. Е. В. Клочковой,-М.,: Теревинф, 2001.— 362 с.

Кухтина Нина Викторовна
педагог-психолог высшей квалификационной категории
МАДОУ № 357 Приволжского района г.Казани

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ГРУППЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

APPLICATION OF THE FAIRY TALE METHOD IN WORKING WITH CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES IN A GROUP OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Занятия с данной категорией детей проводились в группе инклюзивного обучения по специально разработанной программе с применением метода сказкотерапии и были направлены на развитие эмоциональной сферы дошкольников. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что интеллектуальное развитие детей происходит опосредованно через развитие их эмоциональной сферы при интенсивном общении в группе инклюзивного обучения.

Abstract. The article deals with a comprehensive approach to work with children of preschool age with health limitations. Classes with this category of children were carried out in a group of inclusive education on a specially developed program using the method of fairy tale therapy and were aimed at the development of the emotional sphere of preschool children. The results led to the conclusion that the intellectual development of children occurs indirectly through the development of their emotional sphere with intensive communication in a group of inclusive education.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, эмоции, сказкотерапия, группа инклюзивного обучения

Keywords: Preschool children with health limitations, emotions, fairy tale therapy, group of inclusive education.

Согласно данным исследований начала XXI века, количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) постоянно увеличивается. У таких детей выявляются более низкая способность к обучению, слабая речевая регуляция действий, эмоциональная неустойчивость, наличие импульсивных реакций, неадекватная самооценка. Сложность и многообразие проявления, сочетание незрелости эмоционально-волевой и несформированности познавательной сферы детей при существующих подходах коррекционно-развивающей работы приводят к тому, что приоритет отдается одному направлению работы в ущерб остальным, тогда как для детей с ОВЗ, по мнению автора, требуется такой вид коррекционно-развивающей работы, в котором забота об укреплении здоровья детей сочеталась бы с развитием их эмоционально-личностной и интеллектуальной сферы, сферы общения. При этом особое внимание должно уделяться развитию эмоциональной сферы, поскольку изменения в ней связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания.

Кроме того, образование детей с ОВЗ должно предусматривать создание специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей равные условия с обычными детьми для получения образования, воспитания и социальной адаптации. Требования, которые предъявляются сегодня – это формирование гармонично развитой личности. Говорить о терпимости к людям с ограниченными возможностями нельзя, если с детских лет не воспитывать здоровых детей и инвалидов вместе. Только совместное обучение, совместное преодоление трудностей смогут воспитать личность, которую можно охарактеризовать, как гармоничную. Такими образом, из всего вышесказанного, следует, что общение дошкольников с ОВЗ с их обычными сверстниками в специально созданной инклюзивной группе способствует наиболее полному развитию эмоциональной сферы воспитанников, т.к. инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных

потребностей детей и предоставляет возможность развития в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе.

Развитие эмоциональной сферы дошкольника в инклюзивной группе должно быть направлено: на формирование социальных чувств и позитивных поведенческих реакций; развитие эмоционального и социального интеллекта, вербальных и невербальных способностей выражения своих эмоциональных состояний; развитие способности выражать свои эмоциональные состояния социально приемлемыми способами, формирование начальной коммуникативной компетентности; снижение интенсивности негативных переживаний и деструктивных проявлений в процессе общения детей со взрослым и друг с другом.

Одним из наиболее значимых методов коррекции нарушений эмоциональной сферы детей являются мультимодальные арт-технологии. Это - совокупность подходов, форм и методов целостного развивающего, образовательного, воспитательного, коррекционного воздействия на личность выразительными средствами различных видов искусств.

В развитии мультимодальных технологий традиционно выделяются 4 направления: визуальная арт-терапия (рисунок, лепка, песочная терапия, ландшафтная арт-терапия); музыкальная арт-терапия; драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия; нарративная (связанная с созданием текстов) терапия (сказкотерапия)

Применение всех вышеперечисленных направлений в работе с детьми дошкольного возраста способствует: развитию, распознаванию и дифференциации (различение) собственных эмоций и чувств; пониманию эмоционального состояния собеседника (партнера) по невербальным сигналам (мимике, жестам, позам, интонациям и др.), укреплению личностных границ во взаимоотношениях и совершенствованию навыков невербального взаимодействия; овладению принятыми в конкретном обществе (социально одобряемыми) способами выражения своего эмоционального состояния; формированию начальных навыков саморегуляции эмоций, приобретение различного сенсорного опыта, эстетических переживаний, мануальных и двигательных навыков и т. д.

Одним из наиболее эффективных методов в работе с детьми ОВЗ является метод сказкотерапии. Сказка-первый ориентир, по которому ребенок учится строить свои взаимоотношения с окружающим миром. Прикасаясь к ее истокам, дети открывают в себе и в окружающем мире истины, которые сказка помогает им интуитивно понять. В незамысловатой форме она дает им возможность справиться со многими проблемами. Через содержащиеся в ней волшебные компоненты сказка способствует эмоционально-личностному росту ребенка, развивает его творческое и образное мышление, совершенствует фонематический слух и вербальный язык, учит устанавливать причинно-следственные связи. С учетом всего выше сказанного, в МАДОУ № 357 г.Казани была создана экспериментальная программа «Мы вместе!» («Коррекция эмоциональной депривации детей старшего дошкольного возраста. Инклюзивное обучение»), в основу которой был положен метод сказкотерапии. Данная программа была разработана с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и была направлена на развитие личности детей дошкольного возраста с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей. Работа по данной программе обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от пола, нации, языка и национального статуса; создает ему такие условия общения, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей. Целью занятий по программе является гармонизация эмоционально-личностного развития каждого ребенка, развитие речи, памяти и внимания, расширение репертуара эмоций и эмоциональных состояний, совершенствование способности к децентрационному, умение встать на место другого, расширение знаний о явлениях окружающего физического и социального мира.

«Сказочные занятия» проводились с детьми 6-7 лет два раза в неделю в течение года в составе группы из 6-8 человек. Работа велась комплексно специалистами узкого профиля, такими как: учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель. С первой минуты «сказочных уроков» дети погружались в удивительный и волшебный мир, переживали за героев, сочувствовали им, пытались выразить свое мнение и отношение к происходящим событиям, рисовали, пели, танцевали, играли, придумывали собственные сказки, ставили небольшие фильмы, в которых являлись одновременно авторами, режиссерами,

актерами, декораторами и гримерами. Кроме того, с детьми разбирались фрагменты уникальных сказок, главная особенность которых в том, что каждая из них бережно влияет на поведение малыша, прививая положительные черты характера, и развивает фантазию и воображение детей, умение выражать свои чувства и внимательно слушать другого, расширяет репертуар эмоций и эмоциональных состояний, помогает понять явления окружающего мира.

Большое значение на «сказочных занятиях» уделялось музыке. Давно замечено, что дети особо чувствительны к музыкальным звукам, поскольку звуки - это зафиксированная гармония, и, подчиняясь этим звукам, весь организм начинает работать и развиваться гармонично. Кроме того, что музыкальные звуки оказывают оздоровительное воздействие на организм в целом, они еще способствуют развитию творческих и интеллектуальных способностей, влияют на чувства, эмоции и психику детей. Звуки заставляют ответным образом вибрировать человеческие эмоции, отвечая на звуковые колебания. Это происходит за счет того, что музыкальные вибрации - это всегда, своего рода, закодированные эмоции и, слушая музыку, дети начинают понимать чувства того композитора, кто эту музыку написал. Это очень важно именно для детей с ОВЗ, которые не всегда могут выразить свои эмоции с помощью речи. Поэтому включение музыкального материала (песен, танцев, музыкальных игр, хороводов) в «сказочные» занятия способствует: созданию непринужденной, приподнятой атмосферы обучения, снятию излишнего напряжения; оказывает физиологическое влияние на процесс обучения: тонизирует, бодрит, поднимает настроение; вызывает положительные эмоции, радостные чувства; оказывает стимулирующее воздействие на формирование и протекание основных психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения; является хорошей сменой нагрузки на детей в процессе занятия: эмоциональной, интеллектуальной, физической; происходит оздоровления организма ребенка в целом, его коррекция и профилактика. Именно поэтому в «сказочные» занятия целесообразно включать следующие музыкальные моменты: пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах, прослушивание музыкальных произведений и т.д. происходит оздоровления организма ребенка в целом, его коррекция и профилактика

Отмечено, что дети, которые занимались по данной программе, показывали более высокие результаты в развитии речи и речевого общения, познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, и т.д.), музыкальных способностей, развития интереса и любви к музыке. Дошкольники стали более дружелюбными и открытыми к общению со своими сверстниками с ОВЗ, т.к. совместные «сказочные» игры помогли им встать на место другого, посмотреть на мир с разных сторон. Таким образом, результаты работы по программе показывают целесообразность и обоснованность предлагаемого в ней комплексного подхода к коррекции и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в группе инклюзивного обучения.

Список используемой литературы:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М.: Педагогика, 1982. 125 с.
2. Бенилова С. Ю. Особые дети — особое общение // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. — №2. 77с.
3. Богомолкина Л. В., Масленникова Т. В. Взаимодействие специалистов ДОУ с родителями // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006., № 2. 56 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Грабенко Т.М. Тренинг по сказкотерапии терапии - Спб.: Питер, 2001. 176 с.
5. Стернина Т. 3. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития // Дефектология, 1988., № 3. 15 с.

Никитина Светлана Юрьевна
учитель-дефектолог МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 357»

**СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ
ТРЕНИНГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

THE SYSTEM OF CORRECTIONAL-DEVELOPING LESSONS WITH ELEMENTS OF TRAINING WITH PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье представлена система коррекционно – развивающих занятий, направленных на обучение, воспитание и развитие детей с особыми образовательными потребностями. Особую ценность представляет собой развернутый практический курс занятий, снабженный текстами и комментариями дидактических упражнений, заданий, игр по формированию познавательной активности, развитию психофизиологических процессов, способствующих развитию памяти, внимания, мышления, навыков общения и речевой деятельности детей, поднятию самооценки, снятию страхов, развитию мелкой моторики при подготовке к школе. Представлено широкому кругу педагогических кадров – воспитателям, психологам, дефектологам и логопедам детских садов, социальным педагогам общеобразовательных учреждений; может быть полезно родителям, студентам педагогических учебных заведений.

Abstract. The article presents the system of correctional – developing lessons aimed at training, education and development of children with special educational needs. Of particular value is a detailed practical course of lessons, provided with texts and a review of didactic exercises, activities, games on the formation of cognitive activity, development of psycho-physiological processes that contribute to the development of memory, attention, thinking, and communication skills of speech activity of children, raising self-esteem, withdrawal fears, the development of fine motor skills in preparation for school. Presented to a wide range of pedagogical personnel – teachers, psychologists, speech pathologists and speech therapists kindergartens and social teachers of educational institutions; it may be useful to parents, students of pedagogical educational institutions.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, мнемотаблицы, пантомимика, релаксационные упражнения.

Key words: children with special educational needs, memorability, pantomime, relaxation exercises.

В настоящее время основное внимание при работе с детьми с особыми образовательными потребностями уделяется коррекции познавательной, эмоционально-волевой сферы. Однако для данной категории детей накопление и развитие эмоциональных образов является важнейшей предпосылкой компенсации имеющихся у них нарушений. Эмоциональное развитие и воспитание дошкольников с нарушениями в развитии должно являться основной целью деятельности родителей, педагогов и воспитателя.

Проблема подготовки к школе дошкольников с нарушениями в развитии, несмотря на свою изученность, по-прежнему остается актуальной. Это и понятно. Эти дети более всех нуждаются в профессиональной помощи педагогов (дефектолога, психолога).

При подборе содержания материала учитывались общие **принципы** обучения и воспитания, принятые в дошкольной педагогике и психологии: доступность, системность, последовательность, повторяемость материала, а также следующие принципы работы в развивающих группах.

Занятия строятся в доступной и интересной форме с учетом возрастных особенностей детей. Оптимальная периодичность встреч – один раз в неделю. Тематика и планы занятий могут меняться в зависимости от проблем конкретной группы, но соблюдается последовательность, взаимная преемственность тем. Каждое занятие включает в себя этюды, игры, упражнения, доступные детям по содержанию, периодически происходит смена видов деятельности, минуты отдыха. Занятие длится 25-30 минут, продолжительность его зависит от качества внимания, возраста, поведения детей. Задания подбирались с учетом возраста детей, уровня психического развития. Процесс проведения занятия предполагает гибкость и творчество; виды заданий, составляющих занятие, могут повторяться, усложняться, упрощаться.

Структура занятий носит комплексный, комбинированный характер, что позволяет перераспределить и уплотнить задачи. Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Всего 8 блоков заданий.

1. Интеллектуально – развивающие игры и упражнения. Направлены на развитие памяти, внимания, мышления, воображения, речи (работа с загадками, работа со стихотворением с

помощью мнемотаблиц, составление описательного рассказа с помощью пиктограмм), внимания, восприятия.

2. Дыхательно - координационные упражнения. Направлены на активизацию и энергетизацию работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, снятие мышечного напряжения.

3. Симметрические рисунки. Направлены на развитие движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия.

4. Графические диктанты. Направлены на развитие умений действовать по правилу и самостоятельно по заданию взрослого, а также пространственной ориентировки и мелкой моторики руки.

5. Пальчиковая гимнастика. Способствует развитию психических функций (вниманию, памяти, мышлению и речи), а также подвижности и гибкости кистей рук.

6. Упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления. Способствует снятию рефлекса периферического зрения, ритмированию правого полушария, активизации мозга и межполушарного взаимодействия.

7. Игры тренингового характера. С их помощью можно научить ребенка языку чувств, умению понимать состояние, оттенки настроений, переживаний — не только собственных, но и других людей. Эти игры учат не только понимать, но и выражать эмоциональное состояние через слово, мимику, пантомимику.

8. Релаксационные упражнения — это глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения. Умение расслабиться помогает одним детям снять напряжение, другим — сконцентрировать внимание, снять возбуждение. Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов. Каждому дается образное название, это увлекает детей. Они выполняют расслабляющие упражнения, не просто подражая педагогу, а перевоплощаясь, входя в заданный образ.

Список использованной литературы:

1. Журбина О.А., Краснощекова Н.В. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе — Ростов н/Д: Феникс, 2007-157 с.

2. Заостровцева М.Н., Перешеина Н.В. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения. — М.: ТЦ Сфера, 2006-192 с.

3. Останкова Ю.В. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе. — Волгоград: Учитель, 2007-130 с.

4. Овчар О.Н., Колягина В.Г. Формируем личность и речь дошкольников. М.: Издательство «Гном и Д», 2005-80 с.

Никифоров Антон Андреевич
учитель начальных классов МБОУ «Русско-татарская средняя
общеобразовательная школа №136» Приволжского района г. Казани

ФОРМИРОВАНИЕ САНОГЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОВЗ

FORMATION OF SANOGENNY REPRESENTATIONS AT THE YOUNGER SCHOOL STUDENT WITH OVZ

Аннотация. В статье раскрывается саногенный подход в инклюзивном образовании, обосновывается целевая направленность данного подхода. Саногенный подход в инклюзивном образовании строится с учётом принципов гуманизации, природо и культуросообразности и реализуется в личностно ориентированных формах, методах и средствах образовательной деятельности.

Abstract. Sanjgenicsone in inclusive education is being described in this article, target orientation of this approach is being proved. Sanogenic orientation in the inclusive is baselon the principles of humanization, nature and culture conformity is realized in personally focused forms, methods, technologies of educational activities.

Ключевые слова: саногенное мышление, саногенные представления, инклюзивное образование, гуманный подход.

Keywords: sanogeny thinking, sanogeny representations, inclusive education, humane approach.

Можно ли представить образование младшего школьника с ОВЗ как процесс, отстраненный от его телесных ощущений, эмоциональных переживаний, опыта коммуникации. Можно ли представить осознание в себе человеческого только посредством большого количества передаваемой информации, игнорируя эмоциональные и телесные переживания. Бесспорно, что нет.

Ценной является попытка профессора Ю.М. Орлова проанализировать мышление, ориентированное на самосознание, самоуправление: саногенное - патогенное. Именно представление о саногенности знакомит младшего школьника с ним самим, его внутренними возможностями, парадоксами, конфликтами, тайнами. Саногенные представления – припоминания образов, предметов, действий необходимых для акта здоровья сохранения. Длительное пребывание младшего школьника с диагнозом ОВЗ в хронической психотравмирующей ситуации приводит к обострению, поэтому ориентация на самосознание, самоуправление является актуальной в инклюзивной школе.

Данную проблему решают сформированные саногенные представления у младшего школьника с диагнозом ОВЗ. В отличие от патогенных представлений носящих разрушающий характер.

Рассмотрим, как развиваются эти способности в младшем школьном возрасте в условиях инклюзии и какую роль играет в этом педагог. Младший школьник с ОВЗ, как и человек любого возраста, реализует себя в деятельности. Но не во всякой, а в той, которая имеет творчески характер. Стереотипные, шаблонные действия или повторение чужих образцов, хотя и необходимы в некоторых случаях, не позволяют человеку раскрыть и выразить свою индивидуальность. И только тогда, когда он создает что-то своё, неповторимое, происходит реализация своего Я. В различных видах детской творческой деятельности: рисовании, лепке, сочинении истории, песне, танце, творческой игре – ребенок с ОВЗ выражает себя. Пускай это своё не имеет пока эстетической ценности или общественного значения. Для самого ребенка – это нечто новое, созданное лично им, потому что в своих, пускай еще примитивных продуктах творческой деятельности он выражает свой взгляд, свои мысли и чувства, самого себя. Такое самовыражение не может быть формальным, безразличным для ребёнка актом. Всегда есть радость, озарение, открытие себя в результатах своей деятельности. Поэтому творчество всегда связано с яркими эмоциями. Собственная творческая активность возможна лишь в том случае, если деятельность не просто нравится, но увлекает ребенка, если он вовлечен в неё всеми своими мыслями и чувствами, при этом его чувства реализуются в образе, а образ оживлён и освещён чувством.

Как же помочь ребёнку с ОВЗ достигнуть единства чувства и образа? В младшем школьном возрасте главная роль в этом принадлежит педагогу. Он придумывает для ребёнка эстетическую и развивающую обстановку. Эмоциональность, живость и открытость педагога, его искренний интерес к тому, что он делает вместе с детьми, - главное условие для появления интереса и эмоций у ребёнка. Эмоциональное отношение к чему-либо всегда передаётся от одного человека к другому. Младший школьник с ОВЗ особенно чувствителен к этому.

Ребёнку надо дать почувствовать и понять себя не только в результатах своей деятельности, но и через знания о самом себе. Как устроено моё тело? Как оно работает? Что для него полезно, а что вредно? Что я переживаю и почему именно так выражаю свои переживания? Все эти вопросы возникают у ребёнка уже в младшем школьном возрасте. Ответы на них предполагают обращение на себя, умение посмотреть на себя со стороны. Но человеку трудно видеть себя «изнутри». Взглянув на себя со стороны, ребёнок может научиться владеть собой, контролировать свои действия, управлять своим поведением. Задача педагога в данном случае как раз и заключается в том, чтобы дать ребёнку точку опоры для узнавания и оценки самого себя.

Следующим этапом самосознания может стать понимание работы своих органов чувств, закономерностей своих ощущений и восприятий. Как я воспринимаю мир? Для чего мне нужны

глаза, уши, нос? А как это делают другие люди? Почему они воспринимают одно и то же по-разному? Почему одни видят много, а другие мало? Эти вопросы обычно очень интересуют младших школьников. Отвечая на них, можно не только дать элементарные знания по анатомии и физиологии органов чувств, но и показать окружающий мир через разные модальности восприятия: цвет, звук, запах, вкус.

Очень важный аспект внутренней жизни человека, и взрослого и ребёнка, - эмоции и переживания. Как правило, эмоциональная жизнь у детей с ОВЗ достаточно бурная и интенсивная. Однако они обычно не замечают своих эмоций, не обращают на них никакого внимания: например, они просто радуются и все. На занятиях педагог должен помочь детям понять и осознать собственные переживания и чувства. Он обращает внимание на те или иные состояния (как свои, так и чужие), учит их более тонко различать разные, но близкие эмоции: тревогу и волнение, печаль и скуку, страх и гнев. Называя различные эмоциональные состояния, учитель рассказывает детям, как обычно они выражаются. Осваивая язык эмоций, дети начинают лучше понимать себя и других.

Осознание своих эмоций делает внутреннюю жизнь ребёнка с ОВЗ более богатой, сложной и дифференцированной. Он начинает различать не только весёлое и грустное настроение, но и более тонкие и глубокие оттенки эмоциональных состояний. Кроме того, такое осознание учит владению собой. С помощью педагога дети начинают понимать, что некоторые эмоции лучше скрывать, потому что они могут обидеть других, и учатся управлять своим лицом. Но самое главное – дети постепенно начинают узнавать и понимать различные эмоциональные состояния других людей.

Развитие детских взаимоотношений может осуществляться по нескольким линиям. В-первых, это сравнение себя и другого, обнаружение общего и особенного в себе и в сверстнике. Уже на первом уровне знакомства со своим телом ребёнок сравнивает свой и чужой организм, свою внешность и другого. Он понимает, что в основном все люди устроены одинаково, но у каждого есть свои особенности: цвет волос и глаз, форма носа и пр. это, пока ещё чисто внешнее, сравнение привлекает внимание ребёнка к другому, делает его интересным для него. При знакомстве с работой органов чувств дети сравнивают собственные ощущения и восприятия с впечатлениями товарищей.

На занятиях по осознанию эмоций дети присматриваются друг к другу и стремятся понять переживания сверстников. Происходит сравнение своих и чужих эмоций. Очень полезны игры с отражением – когда в качестве зеркала выступает другой ребёнок. Без слов он воспроизводит, отражает выражение лица своего товарища и через это лучше понимает его эмоциональное состояние. Важно выявить именно своеобразие каждого ребёнка, показать, что все они разные, что каждый видит мир и выражает его по-своему, и это нормально.

Процесс формирования саногенных представлений младших школьников с ОВЗ в сфере здорового образа жизни, строится с учётом принципов гуманизации, природо- и культуросообразности и реализуется в личностно ориентированных формах, методах и средствах образовательной деятельности.

Саногенный подход представляет собой методологическую стратегию, обеспечивающую целевую направленность обновления содержания инклюзивного образования школьников в сфере здорового образа жизни. Его реализация предполагает формирование компетентности субъектов образовательного процесса школы в оздоровительной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград, 1995. - С. 19-23.
2. Касаткина В.Н. Педагогика здоровья. [Программа и методическое руководство для учителей начальных классов.]; [изд-во ЛИНКА-ПРЕСС]; 1999. – 41с
3. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М; 1991. - С.141-142.
4. Старовойтенко Е. Б. Самопознание и творчество индивидуальности в культуре – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 13 с.

НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE NEW ASPECTS OF TEACHING MATHEMATICS WITHIN THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье обоснованы разносторонние и разнообразные формы и методы познавательной активности и деятельности, определены формы работы с детьми с ОВЗ с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, описаны творческие упражнения.

Abstract. The article describes different various forms and aspects of the cognitive activeness and activities, shows the forms of working with the disabilities children according to their psychological and pedagogical features, represents the creative exercises.

Ключевые слова: инклюзивное образование, творческая игра, мастерство учителя, формы обучения, элементы психологической разгрузки.

Keywords: inclusive education, creative play, success of the teacher, forms of education, elements of the psychological relaxing.

Перед учителями, работающими в классах с детьми с ОВЗ, ставятся такие задачи, как:

1. Установление причин трудностей в учении каждого ученика, характера отклонений в развитии, определение направления коррекционной работы.
2. Индивидуализация обучения.
3. Максимальное стимулирование развития каждого ученика.
4. Целенаправленное осуществление оздоровительной и коррекционно-воспитательной работы.

В работе с учениками, испытывающими трудности в обучении, можно использовать следующие виды упражнений: упражнения для развития моторики; упражнения на расслабление; математические упражнения; логические задачи.

Наиболее эффективными методами и приёмами работы являются: работа в малых группах; работа всем классом (мозговой штурм); фронтальная работа. Работать в таких классах намного труднее, чем в обычных. Здесь нужно намного больше мастерства, которое выражается в умении помочь этим учащимся осознать цель учения, сделать процесс обучения желанным для них, радостным, построить всю работу на основе развития их познавательных интересов. Необходимо включать учеников в активную учебную работу, используя при этом разносторонние и разнообразные формы и методы познавательной активности и деятельности.

Эффективность учебного процесса зависит в таких классах не только от способностей (а мы знаем, что способностей у многих из них настолько мало), но и от наличия у них целенаправленной мотивации обучения в зависимости от результатов их учебной деятельности, прилежания и трудолюбия. На уроках должен быть постоянный контакт ученика и учителя. Если во время занятий учитель сумеет пробудить энергию всех учеников хотя бы в небольшой мере, то он достигнет удовлетворительных, а возможно, и хороших результатов. Самое главное – нужно выбрать оптимальный стиль взаимодействия с учениками. Для того чтобы урок прошёл на высоком уровне, нужно обязательно использовать смену этапов урока. Даже в нормальном классе однообразие не даёт никакого успеха. Например, есть дети с трудом запоминающие правила, теряющиеся в ответах. А вот если спросить их, как вчера сыграла команда «Ак Барс» и кто забил шайбы, то он назовёт и счёт, и фамилии лучших игроков. Значит, он хорошо усваивает интересную для него информацию, а ту, которая не вызывает у него эмоционального отклика, запоминает плохо. То, что эмоции могут способствовать запоминанию, замечено давно и подтверждено экспериментами.

Наши учащиеся быстро утомляются, и поэтому давать информацию урока нужно по частям, вставляя между ними элементы разгрузки. Здесь у учителя много возможностей: это

физкультурные минутки, музыкальные разгрузки, разгрузка памяти при помощи приятных ощущений, которые предлагает учитель. Например: включаю лёгкую музыку и говорю: «Ребята, закройте глаза и представьте себе море». А спустя некоторое время говорю: «Ребята, попробуйте нарисовать в конце тетради море. Каким вы его себе представили?». Учащиеся рисуют, а я прохожу по рядам и смотрю: «Молодцы, вы хорошо фантазируете, мне очень понравились ваши моря. Ну а теперь пофантазируем над решением примеров.» Все берут ручки и спокойно начинают работать.

Итак, перед тем, как идти на урок, нужно думать не только о том, какой информацией нужно наполнить головной мозг ученика, но и о том, как он её воспримет, комфортно ли ему будет на уроке. А от этого зависит восприятие учеником учебного материала. Управляя детским коллективом на уроке, нужно пользоваться разнообразными формами обучения. Формы общения учителя и ученика могут быть очень разнообразными. Я хочу рассказать о моих формах общения, вернее о том, какими формами обучения я пользуюсь на уроке. Что-то удаётся, что-то нет, но поиск нового важен не только для меня, но и для ребят. Они идут на урок в ожидании чего-то нового в самом ходе урока.

Каждый урок я начинаю с разминки. Например, говорю: «Ребята, кто мне начертит прямоугольник одной рукой.» Это простое задание, поэтому может справиться каждый. «А теперь двумя, в каждой руке – кусок мела. Но нужно начертить так, чтобы ваши мелки встречались только в вершинах.» Это задание сложнее. Или записываю ряд математических терминов на доске: Квадрат Сумма Произведение Разность Отрезок Частное.

Задание: Какие слова не входят в смысл следующего предложения «Термины, которые мы используем при решении примеров»? Отвечают: «Квадрат и отрезок».

«Ну а теперь воспользуемся терминами и решим пример на все действия» и т.д. Также на уроке пользуюсь диалогом, нечего греха таить, дети не умеют говорить, высказываться, правильно выражать свои мысли. А мы знаем, что не высказываясь на уроках, учащиеся хуже усваивают изучаемый материал, у них развивается неуверенность в своих силах. Вводя форму диалога в среднем звене, я пользуюсь игрой. Игровые моменты на уроке имеют большое значение в обучении математике. Игры можно проводить как для повторения пройденного материала, а также при объяснении нового. Постараюсь это кратко изложить. Допустим, у меня сегодня тема «Деление дробей.» Я начинаю подготовку к объяснению. На доске написана часть предложения:

Чтобы... нужно...Рядом прикреплена ромашка со съёмными лепестками. На одной стороне написано смешанное число. Я задаю вопрос: «Как обратить смешанное число в неправильную дробь?» Ответ: «Чтобы... нужно...» Затем переворачиваю лепесток, а там записаны 3 примера смешанного числа. Приглашаю ребят к доске выполнить задание. Выполняя задание, они всё это проговаривают. Затем беру другой лепесток, третий и т.д., веду подготовительную работу к объяснению новой темы. В центре ромашки написано деление дробей. Я сама проговариваю, как разделить дробь на дробь, а затем проговариваем с ребятами 2-3 раза. Затем предлагаю несколько примеров, учащиеся решают и обязательно проговаривают определение. Этот урок проходит в форме беседы, в ходе которой учащиеся отвечают на вопросы, дополняют и уточняют ответы друг друга, а также выполняют практические задания. Большую помощь на уроке мне оказывает опорная карта. Урок с этой картой получается очень эффективным. Также я пользуюсь индивидуальной картой – заданием. Например: Решить уравнение.

В конверте лежат решённые уравнения, ученик выбирает похожее и решает по аналогии. Если у ученика очень слабые знания, то я даю карточку с решённым подобным заданием без выбора. Также на уроках применяю элементы творчества: придумать пример и решить его, составить задачу и решить её, придумать кроссворд или решить его.

Очень плодотворна игра-диалог, проводимая в вопросно-ответной форме, в которой учеников учат говорить и мыслить вслух. Большая роль здесь отводится работе с учебником. Здесь можно провести игру: «Кто быстрее отыщет ответ». Например, учитель даёт тему «Упрощение выражений» в 5-ом классе. Задаёт вопрос: Найдите на стр. 12-14 ответы на вопросы: Какое выражение называется числовым, а какое буквенным и т.д. Кто называет правильные ответы, получают определённое число баллов, а затем оценку за свою работу. Любимая игра ребят «+;0» применяется в методе ученических пар.

Ученик получает индивидуальные контрольные работы по опорным картам. Это задание оценивается только на «3». Если ученик уверен в своих знаниях и хочет получить более высокий балл, то приступает после основного задания к дополнительному, варианты которого записаны на доске без опоры.

Оценку «2» за контрольные работы я выставляю редко, так как индивидуальная карточка рассчитана именно на того ученика, которому она вручается.

Также можно применять творческие игры. Это составление интересных задач, математических рисунков, мультфильмов, кроссвордов. К творчеству можно отнести игры, такие как «Поле чудес», «Брейн-ринг», «Счастливый случай». Каждую из этих игр можно ввести и в закрепление, и в объяснение и в минуту отдыха.

Очень интересна игра «Брейн-ринг», которая учит учащихся быстро находить ответ, логически размышлять. Игра-путешествие. Здесь учащиеся путешествуют при доказательстве теорем, при решении примеров на все действия и т.д. Игра «Поле чудес» применяется при усвоении терминов, определений, теорем, высказываний. Таких игр и игровых моментов можно придумывать сколько угодно. Но при выборе игры нужно хорошо знать уровень развития учащихся, их активность на уроке, а также учителя, чтобы в классе было полное взаимопонимание между учителем и учащимся.

Существует много разных форм работы, но не менее важное значение в функционировании процесса обучения имеет стиль взаимоотношений учителя и ученика. Нередко излишняя скорость, жесткость выбивают детей из равновесия. Взаимопонимание учителем ученика имеет большое значение в усвоении учебного материала.

Мастерство учителя при работе с детьми с ОВЗ выражается в умении помочь учащимся осознать перспективные цели учения, сделать процесс общения желанным для детей, постигать его на основе развития их познавательных интересов.

Тумакаева Зухра Наилевна
учитель истории и обществознания МБОУ «Лицей №78 «Фарватер»

РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF SUBJECTS OF HISTORICAL AND SOCIAL SCIENCE CYCLE IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Многолетний опыт работы с лицами с ОВЗ показывает, что развитие инклюзивного образования требует от учителя истории и обществознания творческого развития, так как обществоведческие компетенции являются значимыми для учащихся любого из четырех вариантов стандарта обучающихся с ОВЗ как при определении академических, так и жизненных компетенций.

Abstract. Many years of experience working with persons with disabilities shows that the development of inclusive education requires from teachers of history and social studies creative development, as social competence are important for students in any of the four variants of the standard for students with disabilities as in determining academic and life competencies.

Ключевые слова: инклюзивное образование, академические компетенции, жизненные компетенции, ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Keywords: inclusive education, academic competences, life competences, Federal state educational standard for students with disabilities.

Современные условия модернизации образования ставят перед учителями множество вопросов, решить которые, зачастую должен он сам. Развитие инклюзивного образования на сегодняшний день – данность, в которой приходится работать ежедневно. Учителя основного общего образования на сегодняшний день еще не так тесно столкнулись с массовым приходом детей с ОВЗ в общеобразовательные классы, как педагоги начального общего образования, где в 1 сентября 2016 года вступил в действие ФГОС НОО для обучающихся ОВЗ. Это не означает,

что учителя истории и обществознания не коснется данное нововведение, во-первых, через три года современные первоклассники с ОВЗ придут в основную школу, во-вторых, новый стандарт вводит новые определения, с которыми мы будем работать и к этому нужно быть готовыми.

Новый стандарт для обучающихся с ОВЗ предполагает следующее: обучение всех детей-инвалидов, не зависимо от вида и тяжести их заболевания, включая детей с расстройством аутистического спектра и детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (до этого времени данные группы детей считались необучаемыми); выделение четырех вариантов обучения для каждой группы учащихся, при этом может быть рекомендован как цензовый (1-2 варианты) так и нецензовый (3-4) варианты обучения; введение новых понятий жизненные и академические компетенции соотношение которых специфично для каждого варианта обучения.

Перед началом работы с детьми с ОВЗ нужно знать что при всем многообразии групп обучающихся с ОВЗ, для большинства из них характерны следующие особенности: замедленное и ограниченное восприятие, связанное с ограниченным кругом общения, замкнутостью их жизненного мира недостатки развития моторики, характерные в первую очередь для обучающихся с НОДА, но так же развитое среди других групп обучающихся (на сегодняшний день практически нет детей – инвалидов без сочетанных нарушений) недостатки речевого развития (80% детей имеют как минимум ФФН); пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях из-за ограниченного круга общения; недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением)

Нужно принимать во внимание, что в условиях инклюзивного класса ни один метод не может быть ведущим в течение всего урока истории; методы и приемы обучения, сочетаясь друг с другом, должны варьироваться, обеспечивая разнообразие видов учебной деятельности учащихся, в том числе и с нарушением интеллекта.

При работе с такими детьми возникают трудности:

1. В инклюзивном классе дети просто не могут следить за ходом урока, поэтому им необходима помощь.

2. В ходе урока, приходится сокращать время на выполнение заданий (так как дети очень быстро устают).

3. При ответах на вопросы, детям с ОВЗ нужно дать больше времени на обдумывание (реакция детей может быть замедлена)

4. Письменные работы, тесты занимают гораздо больше времени, особенно для обучающихся НОДА

5. Если «особому» ребенку трудно отвечать перед всем классом, то ему нужно дать возможность представить выполненное задание в малой группе. Работа в группах позволяет таким ученикам раскрыться и учиться у своих товарищей.

Хороший результат дает и распределение учащихся по парам, малым группам для выполнения проектов, чтобы один из учеников мог подать пример другому, учащиеся сами могли привлечь к работе всех членов группы, в том числе и ребенка с ОВЗ. Но ошибкой было бы все время помогать «особому» ребенку, ему надо позволить в каких-то случаях принять самостоятельное решение, похвалить и, таким образом, учить решать проблемы, справляться с ситуацией.

Урок истории в инклюзивном классе должен предполагать большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала. Спецификой истории является использование большого количества карт. При их применении нужно учитывать, что у большинства детей с ОВЗ нарушено пространственное восприятие, а значит, потребуется больше времени для усвоения целого ряда тем, особенно связанных военными действиями.

Изучение тем, связанных с культурно-историческим развитием должно сопровождаться большим количеством иллюстрированного материала. Причина в том, что дети с ОВЗ, особенно с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер.

Одно из основных требований к уроку – это учет слабого внимания детей с ОВЗ, поэтому на уроке нужно менять разные виды деятельности: начинать урок лучше с заданий, которые

тренируют память, внимание; сложные интеллектуальные задания использовать только в середине урока; чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления); использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, интриги, ролевые игры, мини-постановки (т. е. всю ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью).

Составляя поурочное планирование, приходится тщательно продумывать последовательность включения детей в работу; упражнения составляются по степени нарастающей сложности – это условие успешности всех учащихся, следовательно, и инклюзивного образования. В зависимости от темы урока и формы его организации по-разному подхожу к решению данной проблемы:

1 вариант. Составляю планирование отдельно - для всего класса и для ребенка с особыми образовательными потребностями.

2 вариант. Делаю общий план с включением в него блоков заданий для каждого ребенка, нуждающегося в силу особенностей развития в индивидуальном подходе, дополнительном внимании.

Формы работы могут быть разные, главное - отразить в ходе урока траекторию деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями в классе детей «нормы».

Для детей ОВЗ задания формулируются как в устном, так и в письменном виде, они должны быть кратким, конкретным, с указанием конечный продукт (законченный текст, тест, устный ответ). При формулировании задания нужно стоять рядом с ребенком, а в ходе работы ученика дать возможность ребенку закончить начатое дело.

Спецификой историко-обществоведческих предметов является так же то, что уровень практики жизни в обществе, то есть усвоение и практическая реализации обществоведческих знаний является не только академической компетенцией го и жизненной компетенцией которая оценивается во всех вариантах обучения, особенно при обучении по 3-4 вариант когда оценка жизненных компетенций является решающей и более значимой е академические знания Жизненные компетенции оцениваются в течение последних двух недель учебного года и оцениваются на уровне «освоено- не освоено». Поэтому преподавание обществознания для учащихся с ОВЗ должно быть практико - ориентированным

Чтоб правильно оценить ребенка, нужно учитывать, различные аспекты: отмечать хорошее поведение ребенка, а не плохое, не обращать внимание на не очень серьезные нарушения дисциплины, использовать промежуточную оценку, чтобы отразить прогресс, использовать систему оценки: зачет-незачет, когда речь идет об оценке роста и развития ребенка. Таки образом, работа с учащимися ОВЗ требует немного большей подготовки, моральной готовности к общению с таки детьми, но опыт показывает, то и отдачи получаешь больше. Следовательно, возникает желание работать дальше и лучше.

Урманчеева Альфия Гусмановна
директор МБОУ «Лицей №78 «Фарватер»

ОСОБЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ

SPECIAL CONDITIONS FOR SPECIAL CHILDREN

Аннотация. Многолетний опыт работы с лицами с ОВЗ показывает, что развитие инклюзивного образования требует от руководителя образовательной организации создания специальных условий при обучении лиц с ОВЗ, это подразумевает привлечение как административного, кадрового так и финансового ресурса.

Abstract. Many years of experience working with persons with disabilities shows that the development of inclusive education requires the head of the educational organization the creation of special conditions for education of persons with special needs, this implies the involvement of as administrative, personal and financial resources

Ключевые слова: инклюзивное образование, ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Keywords: inclusive education, Federal State Educational Standard for students with disabilities

Роль школьного образования в процессе модернизации и инновационном развитии страны велика. В соответствии со ст. 5 Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, одной из актуальных задач модернизации системы образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одним из наиболее эффективных путей решения этой задачи в современном обществе является создание системы инклюзивного образования, позволяющего обеспечить право детей-инвалидов и детей с ОВЗ на выбор образовательного учреждения, через создание соответствующих условий в общеобразовательных организациях по месту жительства.

Поскольку в республике растет спрос населения на совместное обучение детей, назрела необходимость создания территориальных комплексов, включающих все уровни общего образования: от дошкольного до среднего общего. Поэтому немаловажным является для нашего Лицея тот факт, что имеется понимание на муниципальном уровне необходимости создания на базе Лицея детского сада. Ведь накопленный опыт работы в сотрудничестве со организациями-партнерами у нас уже есть. И теперь уже неразрывная цепочка: лицей - центр для реабилитации детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи – центр дополнительного образования, - стала для нас совершенно неотъемлемым условием, позволяющим предоставлять качественные образовательные услуги детям с ОВЗ в непосредственной близости от их места жительства. Модернизация технологий и содержания обучения МБОУ «Лицей №78» является ориентиром развития на ближайшие годы. Главной задачей будет формирование такой структуры лицея, которая бы удовлетворяла всех участников образовательных отношений, обеспечивала высокое качество образования в соответствии с требованиями государства. Формирование ресурсного центра инклюзивного образования на базе лицея является предметом совместной деятельности в рамках социального и профессионального партнёрства субъектов образовательных отношений.

Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с ОВЗ, прежде всего, базируется на нормативно-правовой базе. Создание этих условий должно обеспечить, не только реализацию образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с особым ребенком в инклюзивное образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других детей.

Нормативно-правовое обеспечение:

1. Внесены изменения в Устав Лицея в части совместного обучения (воспитания), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

2. Разработаны программы коррекционной работы в структуре основной общеобразовательной программы Лицея, разработана адаптированная основная образовательная программа и другие сопутствующие документы, включая индивидуальные учебные планы, программы коррекционной и развивающей деятельности и т. д.

3. На основании положения о психолого-медико-педагогическом консилиуме (далее ПМПк) Лицея на протяжении двух лет организована полноценная помощь учащимся, педагогам и семьям с детьми с ОВЗ.

Учитель – в условиях инклюзивного образования зачастую САМ ставит перед собой множество вопросов, решить которые, зачастую он должен сам. Развитие инклюзивного образования на сегодняшний день – данность, в которой приходится работать ежедневно. Учителя, работая с учениками 5-9 классов на сегодняшний день еще не так тесно столкнулись с массовым приходом детей с ОВЗ в общеобразовательные классы, как педагоги начального общего образования, где в 1 сентября 2016 года вступил в действие ФОГС НОО для обучающихся с ОВЗ.

В лицее совместно обучаются типично развивающиеся дети (1056 чел.) и дети с ограниченными возможностями здоровья (117 чел.).

Базовым компонентом реализации инклюзивного образования в Лицее является профессиональная педагогическая подготовка (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания: представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

По программе «Доступная среда» обучены на курсах ПК «Педагогика и психология инклюзивного образования» - 86 чел., прошли переподготовку более 30 учителей по специальностям «Дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Педагогика и психология инклюзивного образования». Приведено в соответствие с требованиями штатное расписание: 3 ставки педагога-психолога; учитель-логопед, 3 ставки тьюторов.

Учителя лицея активно работают по распространению и изучению педагогического опыта. С каждым годом растет количество публикаций по проблемам «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования». Количество педагогических работников, использующих инклюзивные технологии растет ежегодно: в 2011-2012 году - 0, в 2013-14 – 17, в 2014-2015 – 37; в 2015-2016 г. - 111 педагогов.

Информационно-образовательная среда Лицея включает в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, компетентность участников образовательного процесса в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей с ОВЗ с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Для учащихся с ОВЗ в Лицее организовано дистанционное образование для 23 детей-инвалидов, обучающихся на дому. Для детей-инвалидов, обучающихся на дому и в классах на базе Государственного автономного учреждения социального обслуживания "Реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями "Солнечный" Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан", обеспечивается возможность посещения уроков и внеклассных мероприятий. Ставшие традиционными общешкольные мероприятия линейка, посвященная «Дню знаний», «Последние звонки», конференции, конкурсы, олимпиады проводятся в режиме инклюзии, что дает возможность постепенного приобретения социального взаимообогащающего опыта массового взаимодействия детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушения развития. По договору с центром "Солнечный", в рамках социальной реабилитации организованы лечебно-восстановительные мероприятия, медикаментозная терапия, лечебная физкультура, массаж, психотерапевтическое воздействие.

Постоянно растет количество обучающихся, включенных в полную инклюзию. Так, если в 2011-12 учебном году – 3 детей было охвачено совместным обучением, то в 2014-2015 учебном году таких детей стало 11, а на сегодняшний день 15 учащихся. Причем, это дети, имеющие серьезные нарушения ОДА, и перешедшие на обучение в здание средней школы из Центра или коррекционной школы - интернат №4.

Материально-техническое обеспечение соответствует нормативным требованиям и реализуемым образовательным программам. В ходе реализации программы «Доступная среда» переоборудование и приспособление помещений (столовых, классных комнат, кабинетов педагогов-психологов, комнаты психологической разгрузки, медицинских кабинетов, кабинета Монтессори – педагогики, зала ЛФК). Созданы минимальные архитектурные условия (пандус, поручни по периметру 1 и 2 этажей лицея, санузел, лифт) для обеспечения доступа лицам с ОВЗ. По ходу следования МГН уложена нескользящая плитка, снабженная тактильными полосами (направляющей и предупреждающей). В рамках реализации программы создания на базе Лицея

регионального центра инклюзивного образования, приобретено специальное, в том числе учебное, реабилитационное, компьютерное оборудование и автотранспорт. Автобусы приспособлены для перевозки детей (включая детей-инвалидов в креслах-колясках) и сопровождающих лиц с подъемным устройством, установленным в задней торцевой двери автобуса (1 место для инвалида в кресле-коляске + 1 место для трёх сложенных инвалидных колясок).

Классы оснащены опорами для сидения, предназначенными для реабилитационных мероприятий с детьми с ограниченными возможностями, с патологиями различной степени тяжести, в том числе ДЦП. В классах организовано пространство для передвижения коляски; оборудованы места для отдыха учащихся, в классах располагаются специальные стулья и вертикализаторы, а также наклонные парты для обучения детей стоя. Они представляют собой регулируемое ортопедическое кресло на металлической колесной основе. Комплектуется съемным столиком, укрепляемым на подлокотники.

На территории Лицея имеются спортивная и игровая площадки, футбольное, волейбольное, баскетбольные площадки, пришкольный учебно-опытный участок, гаражи, административное здание теплицы. Территория достаточно озеленена.

Лицей продолжает активно развиваться как центр инклюзивного образования. Установлены партнерские отношения с Татарским институтом содействия бизнесу (ТИСБИ) и Институтом экономики, управления и права (ИУЭП) по развитию и научно-методическому сопровождению инклюзивной практики. Лицей является постоянным участником Международных и Всероссийских конференций, проводимых ТИСБИ и ИУЭП. Так, 2015 году коллектив Лицея в рамках международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» провел мастер-класс на тему «Практический опыт инклюзивного образования в общеобразовательной школе», а 6 педагогов Лицея опубликовали материал из опыта работы в сборнике статей конференции. В 2016 году коллектив принял участие в двух значимых событиях: Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования» и Международном Конгрессе практиков инклюзивного образования с выступлениями на пленарных и секционных заседаниях, 17 публикациями из опыта работы.

В 2016 году в соответствии с приказом Министерства образования и науки Республики Татарстан от 12.04.2016г. № под-682/16, на основании Протокола Республиканской конкурсной комиссии Министерства образования и науки Республики Татарстан, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» по конкурсному отбору базовых площадок по реализации мероприятия 2.4 «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений» Лицей с 2016 года является базовой площадкой по реализации Федеральной целевой программы развития образования в 2016-2020 годы в рамках задачи 2 «Развитие современных механизмов и технологий общего образования». В настоящее время проведено коллективом педагогов Лицея проведено 4 обучающих мероприятия для 315 слушателей из числа педагогов школ России на тему «Проектирование инклюзивного пространства образовательной организации». Высокий уровень всех составляющих научно-методического обеспечения инклюзивной деятельности Лицея, в том числе в качестве ресурсного центра МОиН РТ, позволил Муниципальной школе создать уникальную модель образовательной организации, где созданы не только материально-технические, но и научно-методические условия, обеспечивающие профессиональный рост педагогов, умело использующих принципы системно-деятельностного подхода в обучении, в сочетании с инклюзивными технологиями в преподавании предметов и организации внеурочной деятельности в совместных группах.

Оснащение нескольких подобных центров в г. Казани позволило бы создать соответствующие условия для социальной адаптации детей с ОВЗ, решить многочисленные проблемы их семей. Устойчивость результатов будет достигнута достаточным уровнем интеграции традиционных и деятельностных (инновационных) форм обучения, удовлетворённостью качеством образовательных услуг со стороны детей и родителей, численностью учителей, включенных в инновационную деятельность, участием Лицея в

различных конференциях, семинарах, круглых столах, консультациях, презентациях, в доступности инновационных продуктов педагогической общественности, широкой сети социального партнерства.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология.- т.М.:Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.
2. Драхлер, А.Б. Сеть творческих учителей: методическое пособие. – М.: Бином, 2012. – 176с
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. - М.: «Печатный двор», 1996. - 182с.
4. Письмо Министерства образования и науки РФ. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. N АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года.
5. Цветкова, М.С. Информационная активность педагогов: методическое пособие. – М., 2010. – 353 с.

Харисова Наиля Фахимовна
учитель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №78»

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROGRAMME-ORIENTED MANAGEMENT OF THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы повышения качества образования в инклюзивной школе, представлены результаты исследования по реализации программно-целевого управления качеством инклюзивного образования, рассмотрены варианты целевых программ управления качеством образования (фрагменты).

Abstract. The article deals with the problem of increasing the quality of education in an inclusive school. Results of a study on the implementation of program-oriented quality management of inclusive education are also presented. Variants of target programs of education quality management are considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, качество образования, управление качеством образования, программно-целевое управление качеством образования в инклюзивной школе.

Keywords: inclusive education, quality of education, quality management education, program-targeted management of the quality of education in inclusive schools.

В настоящее время совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования также становится одним из главных в российской образовательной политике. В основе инклюзивного образования – доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании в РФ», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года, а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию 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. Актуальность рассмотрения данного вопроса обусловлена также и профессиональными потребностями педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВР) и увеличением количества таких детей. Важной проблемой инклюзивной школы является совершенствование качества образования. *Качество образования* представляет собой систему критериев, показателей, определяющих степень соответствия

конечных результатов системы образования, социальному заказу, требованиям родителей, учащихся.

В ходе исследования мы выяснили, что важным средством решения данной проблемы является программно-целевое управление качеством образования. М. М. Поташник управление качеством образования определяет как управление, основанное на достижении заранее определенных операционально целей в зоне потенциального развития ученика [1]. В.П. Панасюк под управлением качеством образования понимает целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам [2]. Программно-целевое управление качеством образования - это управление, основанное на конкретном, операциональном определении целей образования (планируемых предметных, метапредметных, личностных результатов) с учетом ФГОС ОО, стандартов образования и адаптированных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) и скоординированном воздействии как на образовательный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам с помощью целевых программ. Вопросам управления образовательным процессом и управления качеством образования посвящены работы В.П. Беспалько, К.Б. Есипович, Н.Г. Дайри, В.А. Мальшевой, Н.Ф. Талызиной, Н.П. Капустина, П.И. Третьякова, В. Рындак, Д. Харрингтон, Т.И. Шамовой, Т.Н. Давыденко, С.Е. Шишова, В.А. Кальней, И.Я. Лернер, Л.Я. Зориной и др.

Рассмотрим общую программу управления качеством образования в инклюзивной школе. Алгоритм программы управления качеством образования (из опыта работы):

1. Создание системы информации о состоянии управляемого образовательного процесса в инклюзивной школе (создание системы психоло-педагогического мониторинга): качества конечных результатов (планируемых предметных, метапредметных, личностных результатов обучения); качества образовательного процесса; качества работы с педагогическими работниками [3].

2. Установление исходного (текущего) состояния конечных результатов обучения учащихся в сравнении с предыдущим состоянием и целью (на основе объективных, диагностических методов оценки школьным консилиумом и учета особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья).

3. Установление причин данного состояния качества конечных результатов.

4. Установление причин состояния качества учебного процесса и компетентности учителя, т.е. качества работы с персоналом (качества подбора и расстановки кадров, эффективности системы повышения квалификации педагогических кадров, научно-методической работы, эффективности, действенности внутреннего контроля в школе и т.д.).

5. Операциональное, диагностическое определение цели образовательного процесса (цели учебного процесса определяются по уровням усвоения в соответствии с образовательными стандартами) [1].

6. Определение подпрограммы коррекции, воздействия на систему работы с педагогическим персоналом с целью решения задач повышения качества образовательного процесса и компетентности учителя.

7. Разработка подпрограммы коррекции образовательного процесса, в том числе, индивидуальной программы реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья) (совместно с каждым учителем).

Комплексная диагностическая карта-программа управления качеством образования

В целях практического управления качеством образования в системе инклюзивного образования на основе общих моделей и программ в процессе нашего исследования мы создали конкретизированные диагностические карты - программы управления качеством образования в инклюзивной школе.

На основе диагностических карт мы разработали программы психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ и программы коррекции работы с персоналом (они создаются по каждому учебному классу).

Фрагмент программы «**Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы с ОВЗ**». **Цель:** создание условий, необходимых для успешного решения образовательных и социальных задач младшего школьника.

Задачи: выявление и классификация типичных школьных трудностей при обучении детей (1-4 класс) (с учётом причин возникновения); определение объёма и содержания коррекционно-развивающей работы с ребёнком на основе полученных диагностических данных; организация взаимодействия специалистов, осуществляющих сопровождение ребёнка, имеющего трудности в обучении.

Фрагмент программы «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ».

Цель: полная ликвидация обнаруженных затруднений, развитие познавательной сферы, формирование высших психических функций, адаптация детей к окружающему миру и интеграция их в школьный социум.

Инклюзивное обучение поможет включению детей в активную деятельность на основе использования их положительных интересов и склонностей.

Задачи : организация успеха ребёнка; формирование навыков общения.

В работе с родителями: повышение педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений; активное включение родителей в воспитательный процесс; контроль за организацией режима дня ребёнка; оптимизация процесса общения в семье и т.д.

Фрагмент общей подпрограммы коррекции учебного процесса

(Все учителя должны реализовать требования ФГОС ОО, стандартов образования и адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ. Дополнительные рекомендации в помощь учителям с учетом нашего опыта):

а) выделять логическую схему процесса обучения, обеспечить системность расположения элементов учебного материала, исключить многочисленные ненужные повторы;

б) определять оптимальную скорость изложения информации преподавателем, соответствующую скорости восприятия и осмысления обычных учащихся и детей с ОВЗ ;

в) при отборе содержания учебного материала необходимо обеспечить: снижение информационной перегрузки учащихся на уроке на основе исключения второстепенного, не связанного с темой материала, исключения излишней детализации объяснений; опору на практику, жизненный опыт учащихся; использование межпредметных связей при изучении однородных понятий.

г) в учебный процесс включать все виды памяти учащихся: слуховую, зрительную, а также образное мышление, воображение и наблюдательность;

д) достаточное время уделять этапам урока, посвященных обобщению и систематизации учебного материала (значительная часть знаний прочно усваивается только в обобщенном, систематизированном виде);

е) оптимально сочетать репродуктивные методы и методы, активизирующие мышление.

з) целенаправленно формировать у учащихся потребности в знаниях, активизировать работу по мотивации учащихся на обучение на основе непрерывного отслеживания (мониторинга) их мотивационных особенностей .

Разработанные модели систем управления качеством инклюзивного образования на программно-целевой основе были экспериментально проверены в нашей школе. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о положительном влиянии данных моделей на основные параметры, характеризующие эффективность и качество образования в инклюзивной школе.

Список использованной литературы:

1. Управление качеством образования / Под ред. М. М. Поташника: практикоориентированная монография– М., 2000. -448с.
2. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса / В. П. Панасюк: монография- СПб., 2004.-454с.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе./СЕ. Шишов, В.А. Кальней: учебное пособие – М., 1998-465с .

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

FEATURES OF WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL OPPORTUNITIES OF HEALTH IN VIOLATION OF THE LETTER IN THE INCLUSIVE CLASSROOM SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье раскрывается одна из проблем инклюзивного образования, которая занимает важное место: изучение и преодоление нарушений письма у школьников, имеющих особые образовательные потребности в условиях инклюзивного класса.

Abstract. In article one of problems of inclusive education which takes the important place reveals: studying and overcoming violations of the letter at the school students having special educational needs in the conditions of an inclusive class.

Ключевые слова: инклюзивное образование, трудности детей с ОВЗ, дисграфия, приемы и упражнения, преодоление, помощь.

Keywords: inclusive education, difficulties of children With SPECIAL OPPORTUNITIES of HEALTH, dysgraphia, techniques and exercises to overcome, help.

Инклюзивное образование в России все активнее занимает ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе образования, так же как и в других странах мира. Под инклюзивным образованием подразумевается включение в единый образовательный процесс всех категорий детей (обычно развивающихся учеников и детей с ОВЗ), признание ценности их различий и способности к обучению, индивидуальный и дифференцированный подход, которые ведут наиболее подходящим для каждого ребенка способом.

Важнейшими задачами современного образования является всестороннее развитие обучающихся, подготовка их к самостоятельной жизни, адаптация в социуме. У детей с особыми образовательными потребностями отмечают недоразвитие речи, недоразвитие психического развития, наблюдаются особенности физического развития; ограничения возможности познания окружающего мира; общее недоразвитие личности. Важным фактором в формировании личности ребенка с особыми образовательными потребностями является не просто комплексное воспитание, а организация педагогического воздействия по принципу целостной системы специального обучения. Среди решаемых в настоящее время проблем инклюзивного образования важное место занимает изучение и преодоление нарушений письма у школьников, имеющих особые образовательные потребности. Очень важно педагогу вовремя обратить внимание на то, что ребенок допускает ошибки не из-за своей невнимательности, а потому что у него частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи.

Такое частичное расстройство называется дисграфией. Дисграфия проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения.

Выделяют пять форм дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Суть ее состоит в следующем: Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

2. Акустическая форма дисграфии. Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие - глухие (Б-П; В-

Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: "письмо", "лубит", "болыит" и т.д.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи. Для нее наиболее характерны следующие ошибки: пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; написание лишних букв в слове бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго "поет звук"; повторение букв и (или) слогов; контоминация - в одном слове слоги разных слов; слитное написание предлогов, раздельное написание приставок ("настоле", "на ступила").

4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е., как бы вопреки правилам грамматики ("красивый сумка", "веселые день"). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Оптическая дисграфия. В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов ("палочки", "овалы") и нескольких "специфичных" элементов. Одинаковые элементы, по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ; б, в, д, у...

В связи с этим можно выделить следующие проблемы, которые проявляются на уроках русского языка, чтения, развитие устной речи: узкое поле внимания, недостаточно развито зрительное, слуховое восприятие, нарушены мыслительные процессы: анализ, синтез. Зачастую дети с ОВЗ испытывают трудности в запоминании и воспроизведении небольшого текста, допускают ошибки при чтении предложений, текстов. Педагог должен помнить, что у ребенка с ОВЗ, обучающегося в инклюзивном классе, недостаточно развита мелкая моторика и зрительно-двигательная координация.

Ребенок-дисграфик с ОВЗ испытывает трудности при списывании сплошного печатного текста целыми словами и словосочетаниями, трудности при письме по слуху. Следовательно, написание обучающего изложения, сочинения также является проблемой. Для преодоления вышеизложенных проблем, для того, чтобы ребенок с ОВЗ успешно изучал программу, наравне со своими одноклассниками необходима коррекционная работа, с помощью которой педагог развивает познавательные способности, совершенствует психические функции.

Важно помнить, что упражнения занимают немало времени: требуется настойчивость, терпение, постоянный контроль домашних работ.

Переутомление – прямая дорога к капризам, нежеланию заниматься; никогда не нужно заставлять ребенка - дисграфика 3–4 раза переписывать работу. Такой подход несёт вред здоровью школьника, вызывает большее количество ошибок с каждым разом, провоцирует неуверенность в своих силах. Дети начинают злиться, тихо или открыто выражают недовольство. Недопустимо отбивать охоту к занятиям; всегда хвалите школьника за любые, даже самые скромные успехи.

Вот некоторые приемы и упражнения, которые помогут преодолеть дисграфию:

1. Ученик должен проговаривать всё, что пишет, обязательно выделяя слабые позиции в слове. Важно чётко, не спеша произнести безударные гласные, шипящие, позиции согласных на конце слова. Например: кОрова даёт пОлезнОе мОлОко
Задача ребёнка – проговорить КАЖДОЕ слово.

2. Следующее упражнение: «Корректирующая правка». Для упражнения с таким необычным названием нужна книга, в которой крупные буквы, удобный шрифт. Задача – найти в тексте определённую букву, например, «а», зачеркнуть её. Ориентируйтесь на буквы, которые ребёнок путает, не может правильно написать. Во время поиска ученик чётко запомнит, как выглядят буквы «а», «у». Первый этап пройден? Пора усложнить задачу. Ребёнок должен найти в тексте две буквы, желательно, похожие по написанию, например, «л»/«м», «ж»/«х». Часто дети пишут не в ту сторону «хвостик» у буквы «б». Нужные примеры легко найти, проанализировав ошибки в написании диктантов младшего школьника. Важно! Во время упражнения следите, чтобы

учение не читал, а искал знакомый облик выбранной буквы. Для этой цели нужен скучный, сложный материал, который не заинтересует ученика.

3. «Лабиринт». Отличное упражнение для развития крупной моторики. Ребенок должен сам или с помощью учителя проследить пальцем от начала лабиринта до выхода. Во время упражнения задействованы кисть, предплечье. Важно, чтобы дисграфик двигал руку, а не листок бумаги.

4. Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно.

Душистойсмолойпахнетбор.Устаройсосныпрыгаютбелки.Снялизверькипушистыесерыешубки.Рыжимисталиунихспинки,пышныххвосты.Всюдолгуоузи

Ответраистужипряталисьвтепломгнезде.Онирадысветлойвесне.

5. Составьте и запишите предложения, а затем связный текст из предложений. Озаглавьте его.

Квалифицированную помощь, конечно же, могут оказать только специалисты – логопеды. Но и в повседневную работу учителей начальных классов можно включить индивидуальные задания для детей с нарушениями письма. Не обязательно данную работу организовывать во время урока. Можно позаниматься после уроков, на перемене и дать задание в игровой форме (к выполнению этого задания, даже от любопытства, обязательно подключаться и остальные дети) или дать задание на дом, предварительно познакомя родителей с требованиями к выполнению, чтобы они могли оказать помощь, если ребенок будет в этом нуждаться.

Может быть, и не удастся полностью искоренить дисграфию, потому что это довольно долгий процесс, требующий вмешательства специалистов. Но учителя, работающие с детьми-дисграфиками, как в обычных классах, так и в инклюзивных, должны им оказать посильную помощь.

Список использованной литературы:

1. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов/Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.

2. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы. Методическое пособие для учителей-логопедов. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. - 125 с.

Хафизова Гузель Ильдаровна
педагог-психолог МБОУ «Татаро-английская гимназия №16»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ В СТИХАХ И ПРИТЧАХ КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

THE REPRESENTATION OF MENTAL PHENOMENA IN POEMS AND PARABLES AS A FORM OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, обосновывается необходимость создания инклюзивной культуры в образовательной среде, рассматриваются приёмы сказкотерапии для воспитания эмпатии и ответственности.

Abstract. The article discloses the essence of inclusive education, it substantiates the necessity of creating an inclusive culture in the educational environment, discusses the techniques of fairy tale therapy for the bringing up an empathy and responsibility among children.

Ключевые слова: : инклюзивное образование, психическое, сказкотерапия, эмпатия.

Keywords: inclusive education, educational technology, fairy tale therapy, empathy, responsibility.

Здоровое современное общество — это многогранный коллектив самых разных личностей, в котором ценность каждого — это уровень его развития и полнота реализации

врожденных психологических качеств. Наше будущее зависит от уровня развития коллективного психического, вклад в которое вносит каждая личность без исключения.

Инклюзивное обучение одинаково полезно, точнее, просто необходимо для развития как особенных, так и обычных детей. Чем меньше возраст ребенка, попадающего в детский коллектив, тем раньше у него формируются механизмы адаптации в обществе, проигрываются видовые роли и приобретаются навыки общения с любым человеком, независимо от состояния физического здоровья.

Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих отклонения в развитии, способствует формированию «нормы» альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» как нормальных членов коллектива. Включённость воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников повышает совместный опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности всех участников образовательного процесса. Но детей нужно научить и подготовить к новым условиям коммуникаций. Оценка создания инклюзивного пространства в школе рассматривается в рамках трёх взаимосвязанных аспектов, направленных на улучшение ситуации: создание инклюзивной культуры; развитие инклюзивной политики; внедрение инклюзивной политики.

Эти три оси создают вектор мышления, направленного на реформирование школ не только в отношении инклюзии, но и в более широком смысле.

Создание инклюзивной культуры – это и есть психологическая готовность к принятию инклюзивных ценностей, а, значит, создание безопасного, терпимого общества. Чрезмерная впечатлительность, навязчивость в помощи, опека, уступчивость могут нанести вред отношениям не меньше, чем равнодушие и жестокость. Научить детей к равному восприятию друг друга, пониманию, деликатности и особой «душевной культуре» является задачей педагогического и психологического воспитания.

Уместно сказать, что модели психического состояния человека – это система репрезентаций психических феноменов, интенсивно развивающаяся в детском возрасте. Обладать моделью психического означает быть способным воспринимать как свои собственные ментальные состояния, так и ментальные состояния других людей, что позволяет понимать, объяснять и прогнозировать их поведение.

Важнейший аспект модели психического – это осознание того факта, что собственное психическое состояние не тождественно психическому состоянию другого человека. Ментальные состояния – это мысли, чувства, установки, желания другого человека.

Именно поэтому, следует менять отношение здоровых детей к детям с особыми потребностями. Не жалость, а понимание должны стать основой новых социальных отношений в образовательных учреждениях.

Детей нужно готовить к коммуникации в новых условиях. Эффективны для достижения таких целей психологические занятия с использованием притч, сказок и специально подобранных упражнений. Притча про отношение к окружающим.

Ехал один молодой человек на новом сверкающем «ягуаре» в прекрасном настроении, напевая какую-то мелодию. Вдруг увидел он детей, сидящих у дороги. После того, как он, осторожно объехав их, собрался снова набирать скорость, он вдруг услышал, как в машину ударился камень. Молодой человек остановил машину, вышел из неё и, схватив одного из мальчишек за шиворот, начал его трясти с криком:

- Паршивец! Какого чёрта ты бросил в мою машину камень! Ты знаешь, сколько стоит эта машина?!

- Простите меня, мистер, - ответил мальчик. – У меня не было намерения причинить вред вам и вашей машине. Дело в том, что мой брат – инвалид, он вывалился из коляски, но я не могу поднять его, он слишком тяжёл для меня. Уже несколько часов мы просим помощи, но ни одна машина не остановилась. У меня не было другого выхода, кроме как бросить камень, иначе бы тоже не остановились.

Молодой человек помог усадить инвалида в кресло, пытаясь сдержать слёзы и подавить подступивший к горлу ком. Затем он пошёл к своей машине и увидел вмятину на новенькой

блестящей двери, оставшуюся от камня. Он ездил многие годы на этой машине, и всякой раз говорил «нет» механикам на предложение отремонтировать эту вмятину на дверце, потому что она каждый раз напоминала ему о том, что если ты проигнорируешь шёпот, в тебя полетит камень.

В интересных и поучительных историях нуждаются не только школьники и их родители, но и дети более раннего возраста. Например, многих наверняка заинтересует притча о воспитании детей дошкольного возраста под названием «Паучок, который не мог плести паутину». В ней рассказывается о молодом и симпатичном паучке, который жил на дереве. Он любил наблюдать за падающими с дерева листьями и совершенно не умел плести паутину. Из-за этого он очень расстраивался. Его друзья, елочки и сосны, посоветовали обратиться к зиме-рукодельнице, которая умеет ткать удивительные кружева. Дождался паучок зимы, встретился с рукодельницей и попросил ее научить искусству плетения. После долгой и упорной тренировки паучок научился ткать паутину. Мораль притчи гласит: если ребенок будет внимателен и старателен, он сможет с легкостью всему научиться.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1967-93с.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики - М.: Педагогика, 1991.-234с.
3. Малофеев Н.н. Инклюзивное образование в контексте современной политики// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития-2009.-№6.
4. Мелехин А.И. Индивидуальный маршрут развития особого ребенка. — Справочник педагога-психолога (детский сад) — 2011. — № 04.
5. Мичел Д. Эффективные педагогические технологии социального и инклюзивного образования. - Перспектива-2008.

2.1.5. ВАХИТОВСКИЙ РАЙОН

Алиуллова Ильсеяр Ирековна
учитель-дефектолог I квалификационной категории
Галимова Джаухария Габдулхаковна
учитель дефектолог
Вахитова Лейсан Валиахметовна
учитель-дефектолог I квалификационной категории

ГБОУ «Казанская школа №76 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) - ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR CHILDREN WITH OVZ AND FOR MENTALLY RETARDED STUDENTS (INTELLECTUAL VIOLATIONS) - PROBLEMS AND APPROACHES TO THEIR REALIZATION IN SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются способы и подходы в системе инклюзивного образования при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. А так же проблемы и способы индивидуального подхода. Ознакомление с Разработкой системы приемов дифференцированного подхода в процессе обучения математики.

Abstract. In article reveals ways and approaches in system of inclusive education during the work with children with limited opportunities of health. And also problems and ways of individual approach. Acquaintance with Development of the system of methods of the differentiated approach in the course of training of mathematics.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, индивидуальный подход, разработка системы приемов дифференцированного подхода в процессе обучения математики.

Keywords: inclusive education, educational technology, individual approach, development of the system of methods of the differentiated approach in the course of training of mathematics.

Многих волнует одни и те же вопросы и проблемы: что надо сделать, чтобы за 40 минут дать качественные знания учащимся, как рационально использовать время, как повысить интерес у учащихся, как приучить их работать самостоятельно.

Известно, что эффективным является то обучение, при котором осуществляется дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности школьников. Используемые при этом технологии основываются, как правило, на делении детей на сильных, средних и слабых. Им предлагается либо задания разного уровня сложности, либо просто варьируется их количество.

Дифференцированный подход на уроках математики в начальных классах является наиболее актуальной проблемой на сегодняшний день. Дифференцированный подход к учащимся в процессе коллективного обучения - один из важных принципов дидактики, реализация которого должна преодолеть многие противоречия, свойственные классноурочной системе.

Решение любых проблем, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, требует от них серьезных умственных усилий и волевых действий. Серьезное затруднение вызывает у младших школьников применение полученных математических знаний в разнообразно меняющихся условиях, так как усвоение знаний учащихся на уроке происходит на разных уровнях. Одним учащимся доступно лишь восприятие, осмысление нового материала. Другие уже могут использовать эти знания в сходной ситуации.

Для того, чтобы учитывать и различный уровень усвоения знаний учащимися, и постепенность изучения материала, необходимо четко планировать материал, ясно представлять себе всю систему уроков по теме, познавательные возможности учащихся, а также состояние их знаний, умений и навыков.

Все выше изложенное подтверждает актуальность темы.

Цель: изучить уровень знаний и умений вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики с использованием дифференцированного подхода. Поставленная цель реализуется в решении следующих задач: изучить теоретическую литературу по проблеме; рассмотреть особенности усвоения учащимися математических знаний и умений; выявить уровень сформированности математических знаний и умений при дифференцированном подходе к учащимся; разработать систему приемов дифференцированного подхода в процессе обучения математики.

История представлений о дифференцированном и индивидуальном подходе к ученикам. Проблема индивидуального подхода к детям волновала передовых учителей и прогрессивных мыслителей еще до революции. Революционные демократы с большой страстностью критиковали педантичное, холодное отношение к детям, требовали внимания к ребенку, к его возрастным и индивидуальным особенностям.

Настойчивыми пропагандистами вдумчивого изучения индивидуальности детей были Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский. Индивидуальные различия младших школьников были предметом специального изучения ряда советских психологов.

Подобно тому, как детей различают по своим физическим качествам, говорил В.А. Сухомлинский, так неодинаковы силы, необходимые для труда. Память, наблюдательность, воображение, мышление не только по их глубине, устойчивости, скорости протекания, но и в качественном отношении имеют индивидуальную характеристику у каждого школьника.

Особое внимание у В.А. Сухомлинского привлекли слабоуспевающие дети. Он четко указывает на их главный недостаток-неразвитость умственных способностей: неустойчивость внимания и памяти, инертность мышления, бедность речи, отсутствует любознательность, неразвитость эмоциональной сферы.

Но откуда берутся такие дети? Стремясь вскрыть действующие здесь причинно-следственные связи, В.А.Сухомлинский установил, в частности зависимость успеваемости от здоровья или нездоровья детей. Индивидуальные потребности в усвоении и применении знаний связывают с обучаемостью, которая включает: умственную выносливость, работоспособность, быстроту или замедленность усвоения учебного материала, гибкость мыслительных процессов.

Кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, дети различаются и по некоторым психофизическим особенностям своего психического склада и поведения. В основе индивидуальных различий лежат особенности свойств нервной системы, на основе которых формируется психическая жизнь личности, все ее психические процессы, ее особенное и индивидуальное.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении математики.

Сам принцип дифференциации обучения не новый. Еще Песталоцци предостерегал педагогов от попытки «стричь всех детей под одну гребенку» и педагогика всегда декларировала необходимость дифференциального подхода к детям, учета индивидуальных особенностей развития, склонностей и т.п. Однако, не отрицая необходимости дифференциации, педагогика предлагает два крайних варианта:

Первый – каждый ребенок индивидуален, а значит, неповторимо его воспитание, и каждому ребенку нужен свой особый вариант подхода к воспитанию и обучению. Реализовать этот вариант на практике в конкретных условиях школы чрезвычайно сложно или невозможно, а значит остается доступен второй вариант – всеобщего равенства, единообразия в подходе к разным детям и дифференциация только для отдельных групп детей, имеющих выраженные особенности развития (нарушение, одаренность и т.д.).

В прямой зависимости от принимаемого подхода к дифференциации находится организация учебного процесса и главная форма – урок. В начальной школе урок – практически единственная форма занятий вне зависимости от программ и подходов. Содержание и методы работы на уроке могут быть разными и даже разнообразными, но по форме это традиционный урок, когда все ученики в одно и то же время выполняют одинаковые виды работ.

Традиционный урок, когда учитель работает для всех, со всеми, спрашивает у всех (редкое исключение – самостоятельные работы по карточкам, но все равно с жесткой регламентацией времени для всех) все больше сковывает педагога. Каждый педагог осознает и испытывает трудность работы со всеми как «с одним», понимает, что дети имеют разный темп деятельности, по-разному «включаются в работу», по-разному переключаются на новый вид деятельности. Кроме этого, одному нужно повторить объяснения, другому – дать подумать, прежде чем он начнет что-то делать и т.п., не говоря уже о том, что есть индивидуальные особенности функционального и психического развития, которые нужно иметь в виду.

Однако, осознавая эти проблемы, многие считают, что изменить систему работы в классе невозможно. Так ли это? Возможно, дифференциация не кажется столь уж необходимой, но тогда стоит задать другие вопросы – можно ли без дифференциации, эффективно ли такое фронтальное обучение? К концу первого года обучения учитель будет достаточно хорошо знать своих учеников: насколько они усваивают знания, какая помощь им необходима, могут ли быть самостоятельны в работе, при выполнении каких заданий и как долго. Поэтому, начиная со второго класса можно регулярно использовать дифференцированный подход в полном объеме. Если в первом классе он применялся в отдельных случаях, преимущественно в организации занятий, то теперь учитель дифференцирует учащихся по возможностям усвоения математических знаний. Такой подход становится обязательным на всех видах уроков и на всех этапах.

В каждом классе школы для детей с ОВЗ имеются учащиеся, которые успешно усваивают или могут усваивать математические знания, овладевать умениями и навыками в объеме программы данной школы. Но будут и такие ученики, которые смогут усвоить только часть изучаемых знаний, умений и навыков, да и те будут отличаться недостаточной четкостью, фрагментарностью, отсутствием прочности. Изучая работы школьников, можно установить, с помощью каких действий ребенок получил данный результат. Если допущена ошибка, то в чем ее причина. Очень часто школьник получает при вычислениях правильный ответ, но идет к нему, путем, который в дальнейшем помешает ему овладеть сложными умениями.

Таким образом, зная, что ребенку с ОВЗ свойственно «уходить» от трудностей, «соскальзывать» на более длительный окольный путь. Не требующий умственных усилий, учитель должен внимательно отнестись к тому, какими приемами пользуется он, выполняя учебные задания. На уроке математики учитель наблюдает учащихся, как они отвечают на вопросы учителя с места, у доски, как работают самостоятельно. В результаты наблюдений он соотносит с результатами письменных работ, индивидуальных, групповых заданий.

Изучение школьника на уроках математики продолжается на всех годах обучения. Это является тем средством, которое помогает учителю успешно решать задачи дифференцированного и индивидуального подхода в обучении умственно отсталых детей математике.

Располагая достаточным количеством данных, полученных из наблюдений, в ходе обсуждения с детьми способа выполнения ими заданий, анализа работ учащихся, учитель сможет разделить своих учеников по следующим параметрам: время, необходимое для овладения новыми знаниями; способность к анализу отношений числовых множеств, к количественной оценке их изменений в связи с реальными действиями, событиями. Способность производить правильно математические вычисления (неспособны; способны, но нуждаются в конкретизации; способны выполнять на уровне представлений).

Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения системы педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях - индивидуальной дополнительной работы.

Индивидуальный подход необходим школьникам с ОВЗ, независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии хорошо успеваемых учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда, может быть, и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и развивать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних школьников с ОВЗ, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, то есть присущими определенным группам учащихся. Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы. Обычно в классе можно выделить несколько групп учащихся с различными возможностями усвоения математических знаний.

Для первой группы детей овладение знаниями по программе не представляет трудности. Они быстро запоминают приемы вычислений, способы решения задач, редко нуждаются в предметной наглядности - обычно бывает достаточно словесного указания на те наблюдения, на те явления, которые им уже известны. Учащимся доступно использование приобретенных знаний в сходной ситуации. Можно отметить относительную прочность и гибкость их знаний. Они пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия.

Учащиеся второй группы испытывают на уроках математики некоторые затруднения. Эти школьники не могут представить те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Поэтому они сознательно решают арифметическую задачу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью реальных групп предметов. Словесно сформулированная задача не вызывает у них необходимых представлений. Эти дети медленнее, чем учащиеся, отнесенные к первой группе, запоминают выводы, математические обобщения. Они достаточно быстро усваивают предметно-практические действия.

Учащиеся третьей группы испытывают значительные трудности при изучении математических вопросов. Организация предметно-практической деятельности, использование наглядных средств обучения не гарантирует формирования у них полноценных знаний. С большим трудом и только с помощью учителя дети могут осуществлять перенос приобретенных знаний в сходную ситуацию, им почти недоступен обратный ход рассуждений. Забывание у этих школьников протекает интенсивно, особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Забываются формулировки правил, выводы, определения. Дети испытывают большие трудности в овладении фразовой речью, словарь беден. Обучение этих детей может протекать успешно только в том случае, если учитель будет постоянно обучать их предметно-практическим действиям, сообщать (а не ждать от них) в доступной форме смысл, значение совершаемых реальных действий, происходящих изменений.

Таким образом, учащиеся первой, второй, третьей групп для усвоения математического материала по программе школы для детей с ОВЗ нуждаются: в различном характере предъявления заданий (в одном случае достаточно актуализировать уже имеющиеся представления, в другом - необходима организация материализованных действий школьников, а в третьем - к материализованным действиям должны быть добавлены словесные комментарии учителя); в различном количестве учебного времени, за которые будут усвоены изучаемые знания; в допущении, что изучаемый вопрос будет усвоен учащимися групп с неодинаковой

глубиной, широтой применения, степенью обобщения и отвлечения; в организации различной постоянной помощи.

Если учитель, обучая, не будет учитывать особенностей каждой группы детей, то тем самым он снизит эффективность коррекционного воздействия обучения на развития учащихся. Так, постоянное оснащение урока наглядными пособиями, постоянное объяснение учителем всех наблюдаемых фактов помешают ученикам, как первой, так и второй групп. Это необходимо только ученикам третьей группы. Дети же первой и второй групп в этом случае полностью лишаются самостоятельного поиска, возможности самостоятельно сделать выводы др.

Если учитель не пояснений, но иллюстрирует с помощью наглядных средств, то учащиеся первой группы испытывают недостаток необходимых посильных трудностей, а ученики третьей группы, не осмысливая наблюдаемые факты, не могут полностью их усваивать.

Таким образом, успешное осуществление дифференцированного подхода к учащимся возможно только при тщательном изучении усвоения ими знаний и умений, систематического учета особенностей их работы, четкого представления о ходе работы каждого ученика над заданиями.

В школе для детей с ОВЗ продвижение каждого отдельного ученика в овладении знаниями не всегда совпадает с продвижением класса в целом. Одни ученики будут усваивать новые знания в более обобщенном виде, другие - в более конкретном.

Приступая к изучению нового вопроса, учитель планирует те особые, наиболее простые и доступные всем учащимся класса приемы работы. Рассмотрим организацию дифференцированного подхода к школьникам на разных этапах изучения математического материала.

1. Дифференцированный подход при объяснении нового материала. При первом знакомстве с новым вопросом, во время объяснения нового материала всем ученикам класса должно быть обеспечено понимание хода рассуждений учителя, его действий. Учитель выбирает такой способ изложения материала, рекомендует такие приемы работы, которыми могут овладеть почти все дети. Чтобы не задерживать в развитии более способных школьников, учитель объясняет новые варианты решения тех же вопросов даже тогда, когда остальные дети еще не полностью овладели самым первым и простым вариантом работы. Но они к этому времени уже в состоянии следить за ходом рассуждений учителя или отдельных учеников, разумно переносить в свою тетрадь те записи, которые выполняются на классной доске. Некоторые дети к этому времени могут работать под руководством учителя. В конце концов, складывается такое положение, когда все учащиеся знают, что существует разные способы работы над одним и теми заданиями, и каждый ученик знает, каким из способов надлежит действовать ему, когда он работает самостоятельно, учитель открыто не указывает, кто из детей к какой группе относится, а просто напоминает о более совершенных приемах, говорит о тех учениках, кто ими овладел, а кто еще нет.

2. Дифференцированный подход к учащимся в процессе закрепления знаний. Усвоение нового материала происходит медленно, постепенно. В процессе его закрепления углубляются и совершенствуются знания. Одновременно расширяется круг упражнений, успешное выполнение которых зависит от умения актуализировать необходимые знания, дифференцировать варианты заданий. Одни ученики это сделают полностью самостоятельно, другим учитель предложит разной степени помощь.

Наиболее широко дифференцированный подход используется во время самостоятельных работ. Как правило, в зависимости от возможности детей варьируются объем задания, степень его сложности и различные виды помощи. В отдельных случаях школьникам могут предлагаться задания, не одинаковые по содержанию.

Самостоятельная работа тренировочного характера. Она содержит вопросы, задания, в которых представлен один и тот же математический материал для всех учащихся класса. Это нужно для того, чтобы до начала работы учитель мог обсудить со всеми учениками, приемы выполнения, остановить внимание на менее усвоенных случаях, напомнить о трудностях, которые могут встретиться в работе, предупредить ошибки. Возможно, это будет краткий опрос учащихся, небольшая беседа, вступительный инструктаж, анализ образцов заданий на доске.

Самостоятельная работа может быть предложена школьникам в одном варианте. Но составить ее надо так, чтобы первыми были задания, доступные всем детям, а последующие

постепенно усложнялись, предполагается, что на первых заданиях задержатся лишь самые слабые ученики (третья группа), но следующих- другая часть класса(вторая группа), но наиболее способные будут выполнять самые сложные задания(первая группа), так как первые задания они не затратят много времени. Есть другой способ дифференцированного подхода к выполнению самостоятельной работы, содержание которой представлено одним вариантом. Учитель разрешает некоторым учащимся во время выполнения работы обращаться за помощью к своим старым записям или предлагает карточки, заготовленные ранее, с образцом выполнения заданий, помогающий ученику успешно справиться работой.

При обсуждении итогов работы учитель может заслушать сначала слабых детей, затем подвести итог работы с более сильными. Возможен и обратный порядок беседы.

В любой момент изучения темы учитель должен четко знать о каждом ученике, какие виды работ ему доступны для самостоятельного выполнения, а какие - только при наличии определенной помощи.

3. Дифференцированный подход к учащимся в процессе работы с домашним заданием. Одно и то же домашнее задание одним учениками может быть выполнено очень быстро, правильно, а другим отведенного для работы времени не хватит.

Большинство школьников с ОВЗ, как мы уже говорили, занимаются приготовлением домашних заданий в школе под наблюдением педагогов. Для воспитателя крайне неудобно, когда дети заканчивают приготовление домашнего задания в разное время. Поэтому встает вопрос о том, чтобы задание для разных учащихся было различным: для одних школьников больше и сложнее, для других меньше и легче. Но учебник всего один, и в нем мало упражнений. Отсюда возникает необходимость в подготовке учителем дополнительных заданий, т.е. необходимость в использовании карточек.

Однако лучше пойти, как и при выполнении самостоятельных работ на уроке, по пути единого для всех учеников домашнего задания. Обычно оно состоит из арифметической задачи и примеров или других упражнений на арифметические действия. Если задание одно, то задача решается всеми учениками, но с записью решения различной полноты. Но одни ученики успевают сделать больше, другие меньше. За это учитель не будет их порицать, не снизит отметку. Когда домашнее задание рассчитано на среднего ученика, воспитатель постоянно ищет пути занять тех, кто закончил приготовление уроков. Учитель может дать общему заданию дополнительные(которые выполняются по желанию, если останется свободное время). Если учащиеся не посещают группу продленного дня, то учитель должен сам регулировать объем домашнего задания.

4. Дифференцированный подход к учащимся во время устного счета. Каждый урок математики имеет этап устного счета. Не рассматривая всех вопросов организации устного счета. Остановимся только на приемах, с помощью которых учитель обеспечивает активное участие в нем всех учеников.

Во время устного счета учитель обращается ко всем ученикам класса. Однако задания не могут быть одинаково доступны каждому ребенку. В то же время нельзя приспособливаться исключительно к ученикам, отнесенным к третьей группе. Задание не будет представлять интереса для учащихся первой и второй групп.

Задания выдаются всем ученикам, устный счет проводится фронтально. Учащиеся первой и второй групп должны быть способны выполнять все задания. Одни быстрее, другие медленнее; школьники третьей группы- только часть заданий.

Следует стараться, как можно реже создавать во время устного счета такую ситуацию, когда один ребенок называет ответ, а другие за ним его повторяют.

Одной из форм работы, которая позволяет контролировать каждого ребенка во время устного счета. Является математический диктант. Одни учащиеся будут обязаны выполнить все задания, которые предлагает учитель, другие - часть из них. Учитель же, осуществляя последующую проверку, одним детям отсутствие ответа вменит в вину, а других похвалит, так как они правильно узнали задание, решением которого они еще не овладели.

Преимущество дифференцированного подхода на уроках математики в том, что педагог получает возможность более равномерно распределить свое внимание между учениками каждой группы.

Виды заданий, упражнений на привитие интереса и формирование вычислительных знаний, умений с использованием дифференцированного подхода.

Предлагаемые учащимся разнообразные задания и упражнения должны, тесно связаны, с одной стороны, с программным материалом, а с другой, побуждать их к активным действиям и вызывать интерес. Если математическое знание не подкрепляется демонстрацией его применения в конкретной ситуации, то оно теряет всякий смысл для ученика. Его забывание происходит настолько быстро, что дальнейшее усвоение знаний, опирающихся на ранее полученные, становится затруднительным.

Известно, что у школьников с ОВЗ с большим трудом вырабатываются новые условные связи, особенно сложные, но, возникнув, они оказываются непрочными, хрупкими, а главное, недифференцированными. Слабость дифференциации нередко приводит к уподоблению знаний. Учащиеся быстро утрачивают те существенные признаки, которые отличают одну фигуру от другой, один вид задачи от другого, те признаки, которые позволяют различать числа, действия, правила и т.д. Только заинтересовав учащихся, создав благоприятную и дружескую обстановку на уроках, побудив желание любое начатое дело доводить до его завершения, можно добиться успеха в обучении даже при условии неполной сформированности математических умений.

Для успешного обучения учащихся математике учитель должен хорошо изучить состав учащихся, особенности его поведения, определить его потенциальные возможности. Это даст возможность правильно осуществить дифференцированный подход к учащимся, наметить пути коррекционной работы, т.е. обеспечить их всестороннее развитие.

Подробно остановимся на некоторых видах заданий и упражнений, позволяющих достаточно успешно формировать умения учащихся, и преодолевать трудности, связанные с их мыслительной деятельностью, используя в своей работе словесные (рассказ, беседа, наблюдение, обсуждение, выводы), наглядные (демонстрирование наглядных пособий, работа с учебником) и практические (упражнения, самостоятельные работы, дидактические игры) методы обучения.

Обучение решению математических заданий любого вида подчинено принципу «от легкого к трудному», с использованием дифференцированного подхода. Далеко не все учащиеся могут осознать и пройти все этапы обучения решению заданий по теме: «Сложение и вычитание в пределах ...». Именно здесь и определяется зона ближайшего развития каждого ученика. Особо эффективными как в отношении поддержания интереса учащихся, так и в отношении автоматизации навыков являются упражнения, даваемые каждой группе дифференцированно, составленные в порядке все возрастающей трудности. Сначала учащимся предлагаются несложные задания в виде игр с использованием дифференцированного подхода. Игра особенно необходима в обучении математике детей с интеллектуальной недостаточностью. Форма проведения игры может быть: фронтальной, дифференцированной, индивидуальной.

Широкое поле деятельности для самостоятельного решения представляют собой занимательные упражнения: математические фокусы, лабиринты, задания на сообразительность и смекалку.

Игра «Определи маршрут корабля». (Учитель прикрепляет к магнитной доске рисунок корабля и схематично изображает (кружками) пристани, обозначая каждую из них своим номером, а под ними записывает примеры, в которых зашифрованы маршруты к другим пристаням. Ученики поочередно решают примеры, записанный под кораблем, показывает стрелкой, к какой пристани причаливает корабль и ведет к той пристани, где находится ответ этого примера. Второй ученик решает пример, записанный под пристанью, и ведет корабль к другой, где находится ответ второго примера, и т. д. При этом учитель применяет дифференцированный подход. Учащимся 3 подгруппы не запрещается выполнять вычисление с помощью калькулятора). Меткие стрелки. Формирование вычислительных навыков. (Учитель сообщает детям, что на этом уроке они - «меткие стрелки» и будут «пускать стрелы» (проводить стрелки) от примеров к их ответам. Кто правильно и быстро «поразит все цели», станет лучшим стрелком. Арифметические задачи должны быть разнообразны по сюжету, интересны для учащихся, отражать повседневную жизнь детей и взрослых. В ходе обучения решению задач необходимо осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход, уделять больше внимание самостоятельной работе).

Геометрический материал включается почти в каждый урок математики. По возможностям они должны быть тесно связаны с арифметическим. В процессе изучения

геометрического материала у учащихся развиваются наблюдательность, внимание мышление и т. д. Изучения материала должно быть наглядным и действенным. Все это требует от учителя оснащения уроков таблицами, наборами игр и другими материалами. Большое внимание следует уделить дидактическим играм, с помощью которых учащиеся лучше запоминают образы геометрических фигур тел, их названия, соотносят название с соответствующим образом геометрической фигуры. (Игры « Геометрическое лото», «Геометрическое домино», «Подбери такую же фигуру» и др.). Слуховые и зрительные диктанты. (Поставьте точку, через точку проведите прямую...)

Работа по карточкам. Большое значение при изучении геометрического материала во вспомогательной школе имеет лабораторно- практический метод. Значительный уровень самостоятельности и познавательной активности позволяет учащимся первой группы раньше всех освоить материал, выполнять дополнительные задания, организовывать помощи другим. Учащиеся второй группы работают с помощью учителя и нуждаются в его поддержке (наглядной, словесной). Учащиеся третьей группы работают с помощью инструкций. Усвоение необходимого материала не должно носить характера механического заучивания и тренировок. Знания должны быть осознанными. Это возможно в том случае, когда действия учеников мотивированы, когда создаются условия для реализации этих знаний в бытовой и трудовой деятельности. Вот тогда качество усвоения материала возрастает.

Политова Валерия Вячеславовна
кандидат педагогических наук, методист МБУДО «Центр детского творчества»

ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИИ

TEACHER OF CHILDREN SUPPLEMENTARY EDUCATION: THE ISSUE OF INCLUSION

Основная задача образования - дать каждому ребенку с учетом возможностей тот уровень образования и воспитания, который поможет ему не потеряться в обществе, найти свое место в жизни, а также развить свои потенциальные способности. Однако в современной структуре общества наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями, инвалидностью. Стремясь изменить прошлую негибкую терминологию, и в нашей стране и за рубежом, употребляется сейчас понятие «лица с ограниченными возможностями», которое трактуется как лицо, имеющее физический или психический недостатки, которые препятствуют усвоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. В то же время проблема инвалидности не ограничивается медицинским, психолого-педагогическим аспектами, это и социальная проблема неравных возможностей.

В «Конвенции о правах ребенка» подчеркнуто, что государства признают права неполноценных детей на особую заботу. Так, в статье 23 пункте 1 Конвенции говорится, что «государства –участники признают, что неполноценный в умственном и физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь, в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества». Эти дети нуждаются в реабилитации, в восстановлении возможностей жить здоровой и интересной жизнью. В связи с этим актуальной становится проблема организации обучения, социальной адаптации детей, имеющих отклонения в развитии, оказавшихся обособленными в четырех стенах. Определенную роль в реализации проблемы играют сегодня учреждения дополнительного образования детей, где созданы как специальные отделы данной работы, так и используется широкое участие всего коллектива УДО, как педагогического, так и детского. Сегодня в решении проблемы инклюзии не все УДО имеют возможность активно участвовать, однако педагоги дополнительного образования вносят лепту в этот процесс, благодаря своей специфической профессии.

Педагог учреждения дополнительного образования детей в современном варианте в нашем государстве унаследовал прогрессивные традиции внешкольного воспитания. Он вобрал в

себя всё лучшее и рациональное из зарубежного опыта, сформировался сегодня в процессе многолетнего научно-практического опыта, выявления общих и специфических признаков создания приемлемой для современной ситуации отечественной модели дополнительного образования детей. Профессиональная подготовленность педагога УДО представляет собой сложное интегративное образование, в которое входят такие компетентности как: психолого-педагогическая, экономическая, деловая, коммуникативная, информационная и др. Все они реализуются в мониторинге профессионального развития педагога как личностные качества, специальная подготовка, педагогическая подготовка и педагогическая культура.

Ключевые компетенции педагога УДО характеризуются наиболее общими (универсальными) способностями и умениями, которые позволяют понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества. Основной ценностью здесь является не усвоение суммы знаний, а освоение таких умений, которые бы позволяли определить свои цели, принимать решения и действовать в типичных, нестандартных ситуациях. Мы не находим здесь компетенции, связанной с творчеством (генерацией новых идей), ибо ему вряд ли можно научиться. Творчество, характерное для педагога УДО, и даже превалирующее в работе, наиболее полно отвечает его авторской позиции.

Личностно - ориентированная парадигма современного образования акцентирует внимание педагогов на разработку своих программ с реализацией своего авторского замысла, особых методологических подходов. Так, педагогическую технологию сегодня понимают как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического, процесса.

Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности, педагога во всех ее многообразных проявлениях. Существенным признаком здесь является то, что технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Сложность выбора авторской позиции заключается в том, что привычные, казавшиеся фундаментальными теоретические представления, уступают место новым теоретическим концепциям, определяющим новые подходы к воспитанию.

Педагог оказывается на сложном методологическом распутье: что предпочесть - привычные универсальные модели или научную рефлексию, как совместить -традиционные и новые технологии образовательного процесса.

Большинство теоретических подходов признаны как важные составляющие современного образования: субъект - субъектное воспитательное взаимодействие, значение индивидуальности ребенка и его самореализации, обращение к его опыту, использование личностных механизмов рефлексии, автономности, выбора, принятия решения.

Определиться в своей технологии педагогу УДО помогает авторское видение ее, он выбирает близкий ему методологический подход, ключевую идею, проектирование и конструирование, способы выявления механизмов и направлений образования ребенка.

В разработке и апробации своей авторской составляющей технологии педагогу УДО способствует многое: он воздействует различными доступными ему способами убеждения в ценности и привлекательности его знаний, опыта, смыслов. Здесь все - успешность и профессионализм, и чувство юмора, и чувства меры, и интеллект, и харизма. По сути личность, индивидуальность педагога и являются главными инструментами воспитательного влияния.

Можно выделить авторские позиции педагога УДО, интерпретируя их к его деятельности. Сегодня педагог дополнительного образования — прежде всего: социотехник, социопсихолог, так как именно он создаёт корректное, эффективное, бесконфликтное, неформальное общение с ребенком; как психолог и психотерапевт сознательно использует возможности комфортной дружественной педагогизированной среды.

Эти позиции уникальности работы педагога УДО свидетельствуют о том, что авторская составляющая его технологии превалирует, так как позволяет включить в нее не только комплекс методов и приемов, но и саму личность педагога УДО. Кроме того, позволяет реализовать не

только стандарты и установки, но и его собственный план, его понимание педагогической ситуации, возникших целей и средств их достижения.

Исследования и практика показали, что именно наличие авторской составляющей технологии педагога дополнительного образования характеризуется высокой степенью информированности в области воспитания, развития и обучения, концептуальностью и продуманностью программ, моделированием предстоящей деятельности, особенностями рефлексии, самоанализа и самооценки. Необходимость в инновационной педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры, образования усилили методологическую, философскую позицию педагога УДО, авторитет педагогического знания, законов теории педагогики. Именно такой педагог может реализовать главную цель дополнительного образования - приоритет интересов к деятельности: мне интересно то, чему меня учат; мне интересен тот, кто меня учит; мне интересно, как меня учат.

Таким образом, участие в инклюзивном образовании педагога дополнительного образования детей соотносится с основными идеями тесного сотрудничества по направлению усилий общества и государства для реализации инклюзии как социальной стратегии.

Список использованной литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития –Казань: Центр инновационных технологий, 2000.- 608 с.
2. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Выпуск 1.- М.: Центр «Школьная книга», 2015. - 272 с.
3. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития:[подготовка кадров для реализации идей совместного обучения] И.Е.Токарь// Социальная педагогика. – 2011 .- № 5.- С.93-105
4. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студ.высш.учеб.заведений /под ред.О.Е.Лебедева/ - М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС,2000. - 256 с.

Шашина Татьяна Борисовна
заведующая отделом реабилитации, педагог дополнительного образования
МБУДО «Центр детского творчества» Вахитовского района г. Казани

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации работы с детьми с ограниченными возможностями в условиях дополнительного образования, вовлечение в образовательно-воспитательный процесс родителей ребёнка.

Abstract. In the article the peculiarities of organization of work with children with disabilities in terms of additional education, involvement in educational process of the child's parents.

Ключевые слова: ребёнок с ограниченными возможностями, родители, педагогика, образовательно-воспитательный процесс, творчество.

Key words: child with disabilities, parents, education, educational process, creativity.

Конвенция о правах ребенка провозгласила новую международную правовую норму, определяющую государственные обязательства по обеспечению прав и интересов детей, признающих их особое право на выживание, защиту и развитие. Этим важнейшим документом, определяет принципиально новый подход мира взрослых к миру детства, основанный на принятии приоритета запросов, интересов, потребностей детей, прав ребенка на особую заботу и помощь, защиту от принуждений и насилия со стороны взрослых, т.е. заключается в особом обеспечении интересов ребенка.

В Центре детского творчества Вахитовского района г. Казани в отделе реабилитации обучаются дети с ограниченными возможностями. Основная цель педагогов отдела

реабилитации детей с ограниченными возможностями – активизация процесса интеграции в общество, адаптация к жизни и реабилитация детей с особенностями в развитии.

На обучение принимаются дети с 6 до 18 лет имеющих инвалидность. Основанием для зачисления в объединение является заявление родителей (законных представителей), желание и возможности самого ребенка. В начале учебного года проводится плановое обследование детей с ограниченными возможностями. Педагоги анкетировуют родителей и тестируют детей по заранее составленным вопросам, и на основании этих данных создается банк данных о семье. В дальнейшем эти сведения используются в работе педагога.

Ребёнок с ограниченными возможностями – развивающаяся личность, он имеет право на удовлетворение потребностей в познании, общении и творчестве. У таких детей имеется отставание в развитии от сверстников, они плохо ориентируются в окружающем мире, у них наблюдается недостаток коммуникативных и социальных навыков, плохо развита речь. Анализ полученных данных при тестировании таких детей позволяет сделать вывод, что у детей отмечается слабая память, быстрая утомляемость, неумение сосредоточиться. Таким образом при планировании занятий мы учитываем данные тестирования, активно применяя комплексный подход и предметную интеграцию: ознакомление детей с окружающим миром, развитие речи, учебно-игровые задания.

Занятия проводятся индивидуально с каждым ребенком. В отделе работают объединения различных направлений: дошкольное образование и декоративно-прикладное творчество, оригами и рукоделие, фотодизайн и фотошкола. Для каждого объединения с учётом новых педагогических технологий разрабатываются дополнительные общеобразовательные (развивающие) программы, составленные с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Программы решают образовательные и социально значимые задачи: формирование у ребенка адекватных способов вхождения в социум, обеспечение в образовательном процессе ребенка и семьи психолого-педагогической поддержки, развитие творческой активности. Многие педагоги используют в работе различные технологии: экспресс-методики для выявления эмоционального состояния ребенка, кинезиологические упражнения и т.д. Также разработаны контрольно-измерительные материалы с целью выявления уровня знаний обучающихся. Каждым педагогом в начале, в середине и в конце учебного года проводится тестирование освоения программного материала. Эти показатели сравниваются, анализируются педагогом, помогают в дальнейшем планировании образовательного процесса. Индивидуальная форма обучения дает возможность педагогам отдела уделить ребенку больше внимания, лучше узнать его особенности, добиться хороших результатов. Но часто такие дети отстают в общем развитии, у них не сформированы коммуникативные функции и поэтому эффективно применяется сочетание индивидуальных и фронтальных занятий.

Работать с детьми с ограниченными возможностями – это значит работать и с их родителями. Дети с ограниченными возможностями чрезвычайно зависимы от своей семьи. От отношения родителей к ребенку зависит его дальнейшая судьба. Мы пытаемся включить родителей в обучающий процесс. Родители не только помогают своим детям выполнять творческие задания, но и сами учатся новому, что сближает их с детьми. Совместная творческая деятельность помогает родителям больше понять внутренний мир ребенка, стать ему ближе и роднее, а ребенку - раскрыть и реализовать свои творческие способности. Вовлечение родителей детей с ограниченными возможностями в педагогический процесс позволяет получить более качественный педагогический результат. Дети очень любят, когда родители вместе с ними творят что-то интересное, забавное. И для общего развития ребенка очень важно его настроение и то чувство удовлетворения и радости, которое он испытывает, сделав изделие вместе с самыми близкими ему людьми. Вместе с родителями дети выполняют рисунки, поделки, изготавливают самодельную «мягкую» книжку. Дети с удовольствием играют вместе с родителями с героями этих книг: лягушкой-путешественницей, гусеницей-сороконожкой и др. И такую книжку не купить в магазине, она сделана своими руками. Совместную деятельность родителей, детей и педагогов трудно переоценить. Упорство, с которым создают свои маленькие шедевры и одерживают свои личные победы ребята, достойно всяческих похвал. Простые движения даются им огромным усилием воли. Доброе общение родителей с детьми во время творческой работы создает духовную близость взрослых и детей, поднимает авторитет родителей.

Когда педагог работает с ребёнком в условиях семьи, то выполнение ребёнком полученных заданий становится нормой, как для него самого, так и для родителей. Это способствует усвоению ребёнком полученных знаний и систематизации труда ребёнка.

В отделе созданы оптимальные условия, как для обучения детей, так и для проведения содержательного досуга. Это познавательные-развлекательные программы: «Осенний бал», «Выпускной бал», «Волшебная шкатулка», «Я несу в подарок маме песню» и другие.

Традицией стало проведение городского фестиваля детского творчества детей с ограниченными возможностями. Ежегодно в них участвуют все дети отдела реабилитации, а лучшие из лучших демонстрируют свое мастерство на более высоком уровне. Наши «звездочки сцены» победители международного фестиваля-конкурса детского и юношеского творчества "Хрустальное сердце мира".

Чем бы не занимался в своей жизни особый ребенок, какие бы физические, интеллектуальные или психологические ограничения ни довели в его судьбе он заслуживает достойного существования и способен к полноценной самореализации.

Педагоги способствуют своим воспитанникам быть востребованными, расширять контакты со своими сверстниками и взрослыми через искусство, творчество, интерес к любимому делу. Они не готовят профессионалов, но помогают осознать свое место в жизни, развить свои лучшие качества.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах ребенка (ст.2,3,4).
2. Паршутина С. В. Актуальные задачи педагогики: материалы VI международной научной конференции — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 211-213.

Шенгеляя Марина Дмитриевна
учитель-дефектолог высшей категории МБДОУ «Детский сад №63»

УДИВИТЕЛЬНЫЙ МИР ПЕСКА

AMAZING WORLD OF SAND

Аннотация: В статье раскрывается суть песочной терапии, рассказывается о её роли в коррекционной работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: Essence of sandy play opens up in the article, told about her role in correction work with children-invalids and children with limit possibilities of health.

Ключевые слова: песочная терапия, техники игровых занятий, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

Keywords: sand-play, technique of games, children with limited opportunities of health, inclusive education.

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это определяется, в первую очередь тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов растет, а получение ими образования является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации таких детей, обеспечения их полноценного участия в жизни общества. Поэтому так важна коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, включающая в себя методы, активизирующие познавательную деятельность учащихся, развивающих устную и письменную речь, а также формирующих необходимые учебными навыки. У большинства детей с ОВЗ отмечается низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, исходя из этого наиболее успешными формами работы для педагогов являются активные формы, приёмы и методы обучения. Среди подобных форм успешно зарекомендовал себя метод «Песочной терапии», как эффективной метод психокоррекции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Суть песочной терапии состоит в том, что сначала внутренняя реальность переносится во внешний мир – в песочницу, затем опыт песочной терапии переносится обратно во внутренний мир человека, где перерабатывается его бессознательным и в виде отдельных модальных частей

переносится на реальное поведение. Чем же обусловлена эффективность песочной терапии? Во-первых, в основу песочной терапии с такими детьми положены представления о тесной взаимосвязи между мелкой моторикой и развитием полушарий головного мозга. При взаимодействии с песком, используются обе руки, порой одновременно, благодаря чему идет непосредственное влияние на развитие правого и левого полушария и их взаимодействия. У детей улучшается эмоциональное состояние, успешно развивается мелкая моторика, ведь каждый элемент рисуется определенным пальчиком определенной руки, а маленькие фигуры побуждают детей задействовать полностью всю кисть руки: и ладонь, и пальцы. Ребенок учится владеть своими руками, успокаивается, тренирует внимание, воображение, в результате чего укрепляется его нервная система. Давно известен факт о тесной связи между развитием мелкой моторики и речью, именно поэтому в ходе плодотворных занятий песочной терапией детям становится легче говорить, активно взаимодействовать с другими детьми, а также у них повышается интерес к занятиям, возрастает мотивация к учебной деятельности, так как все происходит в естественной и привычной для ребенка игровой форме. Во-вторых, песочная терапия является одной из техник, позволяющих раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его собственные психологические затруднения, развить необходимые для того или иного индивидуума способности. Таким образом, игры с песком могут способствовать стабилизации эмоционального состояния, развитию тактильно-кинестетической чувствительности и моторики рук, развитию восприятия, внимания, памяти, графических навыков, расширению представлений об окружающем и развитию речи, а также формированию математических представлений о форме, величине, количестве и пространстве.

Хотелось бы сказать о достоинствах песочной терапии и общего характера. К ним можно отнести, конечно же, во-первых, универсальность, так как данный метод обладает широким возрастным диапазоном применения, имея лишь нижнюю границу использования – 2 – 2, 5 года. Также имеется огромное разнообразие форм и моделей занятия, а также практически отсутствуют противопоказания в лице кожных заболеваний и аллергии. Во-вторых, хотелось бы отметить доступность данного метода, и, естественно, экологичность.

В организации процесса песочной терапии из числа необходимого реквизита наиболее важными его частями является форма и размер песочницы, цвет бортов и дна, исходный материал, а также основные предметы – коллекция фигурок. Эти части являются наиболее важными, так как, например, в качестве песочницы используется небольшой ящик размером традиционно 50x70x8 сантиметров, соответствующий объему зрительного восприятия. Цвет бортов и дна может определять эмоциональное настроение ребенка, поэтому берутся естественные цвета: цвет дерева, голубой и желтый цвет. Немало важен и набор миниатюрных игрушек, включающий следующее : людей, наземных животных, летающих животных, обитателей водного мира, жилища с мебелью, домашнюю утварь, деревья и другие растения, объекты небесного пространства, транспортные средства, объекты среды обитания человека, объекты ландшафта, естественные природные материалы. Набор из данных предметов обеспечивает полноценное ознакомление ребенка с миром, включение его не только в «домашний» окружающий мир, но и мир в целом, что особенно важно для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Хотелось бы отметить также важность организации игр-занятий с песком. Игры-занятия следует начинать со знакомства с песком, с тактильными ощущениями, появляющимися от взаимодействия с песком. Я предпочитаю проводить занятия в форме сказки или игры. Во время них играет тихая музыка, во время рисования песком затемняется освещение. Это позволяет детям легче и глубже погрузиться в состояние игры и сказки, а значит стать более открытым новому опыту, познанию, развитию.

Очевидно, что необходимо подбирать разнообразные техники с учетом индивидуальных особенностей ребенка в соответствии с характерными нарушениям и его развития. Хотелось бы остановиться на деталях и отметить, что детям с аутоподобным синдромом легче овладеть техникой рисования «щепотью» и «насыпью кулаком», так как у них наиболее хорошо развита мелкая моторика рук, техника же «шаблоны и трафареты» является менее эффективной, потому как воспринимается ребенком как раздражающий фактор. Детям со слабой развитой мелкой моторикой рук, напротив, сложно дается техника «рисование одним пальцем» и «рисование мизинцем», поэтому наиболее успешных результатов можно добиться с помощью техники

«рисование ладонью» в целях поддержания позитивной мотивации к познавательной деятельности. В случае неустойчивого внимания у ребенка для создания интереса я использую коллекцию фигурок и инструментов, которые дают возможность вовлечь в игру, так как в работе с детьми ОВЗ результатом является даже маленькая протяженность заинтересованности. В ходе работы мной было установлено, что, действительно, правильно организованное занятие, в ходе которого педагог полностью отдается процессу занятия, ребенок не только полноценно включается в игру, но еще и чувствует отдачу, заинтересованность со стороны взрослого, что повышает его уверенность в своих силах и мотивацию, желание заниматься дальше. Наиболее важна самостоятельная деятельность ребенка в игре. Именно благодаря самостоятельным рисункам на песке, ребёнок быстрее осваивает буквы и цифры, усваивает пространственные и временные понятия.

Таким образом, в заключение хотелось бы сказать, что песочная терапия является одним из самых эффективных методов работы. Она может сочетать в себе как индивидуальную, так и групповую работу, имея для каждого ребенка в зависимости от его особенностей свои собственные средства развития. С помощью песочной терапии можно корректировать не только познавательные проблемы, но и поведенческие сложности. В случае коллективных занятий у детей развиваются навыки общения, желание помогать друг другу. Также данный метод дает огромную диагностическую базу для педагога – на основе нескольких занятий можно понять эмоциональное состояние ребенка. Дети с низкой познавательной способностью хватают все подряд, либо не берут незнакомые предметы и не пытаются узнать, что же это такое. О наличии страхов свидетельствуют выбранные «страшные» игрушки — монстры, драконы, насекомые и др. Стиль поведения во время песочной терапии детей с задержкой психического развития, детей с пограничной умственной отсталостью, с дебильностью и близких к нормальному развитию заметно различается: чем более глубокая задержка психического развития по интеллектуальному типу, тем менее организованно ведет себя ребенок в песочнице. Песочная терапия может выступать в роли хорошего метода первичного знакомства с ребенком, на основе которого в будущем будет подбираться коррекционная работа, а также и являться непосредственно коррекционной работой. Меня же методика песочной терапии привлекает еще и потому, что рисунок на песке всегда можно подкорректировать, а значит, не стоит бояться за ошибку, ведь все поправимо. Нашим особенным детям определенно очень важно чувствовать, что они справляются с заданиями, выполняют их правильно, красиво. Песок же является тем материалом, композицию на котором всегда можно безболезненно подправить и дополнить, помогая ребенку чувствовать, что ему все удастся. Всё это еще раз подтверждает многофункциональность и разноплановость данного метода, что и подтверждает его актуальность, востребованность.

Список использованной литературы:

1. Раимова Л.А. SAND-PLAY в работе с детьми и взрослыми: методические рекомендации для специалистов, работающих в контексте песочной терапии.- Р.: Веда, 2010.- 125 с.
2. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Чудеса на песке. Песочная игротерапия». – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. «Как помочь "особому" ребенку». Книга для педагогов и родителей. 2-е издание.- СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

2.2. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Агапова Ирина Юрьевна
педагог-психолог, олигофренопедагог МБОУ «Лицей №14» ЗМР РТ

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР

FEATURES OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация. В статье раскрывается суть коррекционно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР).

Abstract. The article deals with the essence of remedial educational process in the context of inclusive education for students with mental retardation.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-воспитательный процесс, задержка психического развития (ЗПР).

Keywords: inclusive education, remedial and educational process, mental retardation.

Проблема задержки психического развития и трудностей в обучении осознается как одна из актуальных психолого-педагогических проблем психологами и педагогами всего мира. Вместе с тем изучение детей этой категории начато сравнительно недавно. Первым значительным исследованием в этой области была ставшая теперь классической монография А. Штрауса и Л. Летинен. В ней описывались важнейшие особенности детей с минимальными повреждениями мозга. В отечественных исследованиях термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой. Исследуемый феномен характеризуется прежде всего замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Недоразвитие фонематического слуха, сниженная способность к запоминанию, недостаточная сформированность основных мыслительных процессов являются причинами того, что дети с ЗПР не могут в срок, отведенный программой массовой школы на букварный период, познакомиться со звуками родного языка и запомнить обозначающие их буквы. Для преодоления всего этого необходимо формировать у детей умений вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать и вычленять из него звуки речи. Эта работа проводится в два этапа. На первом этапе работы по подготовке к обучению грамоте особое значение придается формированию приема вычленения звука из слова. Этому действию дети учатся постоянно. Подчеркнутое произношение звуков необходимо для того, чтобы ребенок научился слышать их в словах. Как только выясняется, что ученик слышит в слове и выделяет изучаемый звук в любой позиции, ему предоставляется возможность осуществлять звуковой анализ без подчеркнутого интонирования фонем.

Основной задачей второго этапа является выработка умения устанавливать точное место звука в слове, определять последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове. Особенности речи, мышления, моторики (недостаточная скоординированность движений, слабое развитие мелкой моторики мышц руки), общая повышенная утомляемость, присущие большинству младших школьников с ЗПР, требуют самой тщательной подготовки каждого ребенка к обучению письму. Подготовка к обучению чтению, так же как и письму, начинается в добукварный период и направлена на формирование звукового анализа и синтеза [2]. При обучении математики детей с ЗПР необходима специальная коррекционно-подготовительная работа, направленная на восполнение пробелов в начальных математических знаниях и практическом опыте детей, на создание у них готовности к усвоению математики в соответствии с программой общеобразовательной школы.

Существенное значение для коррекционного учебно-воспитательного процесса имеют тщательно продуманные примеры и методы обучения с учетом индивидуального подхода к учащимся. Для детей с ЗПР принципиально важным является чередование умственного напряжения и разрядки, организация систематических наблюдений, формирование приемов мыслительной деятельности. При обучении предусматривается значительная расчлененность и строгая поэтапность преподнесения учебного материала, увеличение объема тренировочных упражнений, создание системы повторения пройденного материала, формирование учебных интересов.

В воспитательной работе большое значение имеет преодоление негативного отношения детей к учению, создание доверительных отношений со взрослыми, формирование ученического коллектива на основе привлечения каждого ученика к активной общественно полезной деятельности и посильному производственному труду. Успешность учебно-воспитательного

процесса способствует единство педагогического и медицинского воздействия на учащихся. Общие принципы и правила учебно–коррекционной работы с детьми, имеющих ЗПР: необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, как на уроках, так и во время специальных занятий; необходимо предотвращать наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средства наглядности и т.п.); в процессе обучения необходимо использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь и формировать необходимые навыки учебной деятельности; на уроках и во внеурочное время необходимо уделять постоянное внимание коррекции всех видов деятельности детей; во время работы с детьми учитель должен проявлять особый педагогический такт. Очень важно постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать в нем веру в собственные силы и возможности [1].

Список использованной литературы:

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Под ред. С.Г. Шевченко. - М: АРКТИ-2001
2. Жаренкова Г.И. Учебно –воспитательная работа в школе для детей с ЗПР. М: 1977

Бикбаева Марина Рунаровна
заместитель директора центра тестирования, профориентации и развития карьеры
«Иннопроф» Казанского инновационного университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме качественной подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматриваются составляющие качества образования. Обсуждаются вопросы мотивации школьников в инклюзивных классах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, качество образования, мотивация учебной деятельности.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил. Учение для школьника – трудное дело. Одного лишь понимания того, что нужно учиться, далеко не достаточно. Нередко оказывается, что умом он все понимает, но его интеллект идет на поводу эмоциональных переживаний, связанных с непосредственными побуждениями, и тогда он ищет и находит оправдание для выбора более привлекательных для него занятий. В этом случае все решают правильно подобранные стимулы. Учебная деятельность пойдет более успешно, если: у учеников сформировано положительное отношение к учению; у них есть познавательный интерес; есть потребность в получении знаний, умений и навыков; если у них воспитаны чувства долга, ответственности и другие мотивы.

Для того чтобы сформулировать такие мотивы учебной деятельности, используется все методы организации и осуществления учебной деятельности — словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы, а также методы самостоятельной учебной работы. Таким образом, каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности в то же время обладает не только информативно-обучающим, но и мотивационным воздействием.

Что такое **качество**? На этот вопрос пока не дан точный и исчерпывающий ответ. Под качеством образования в Концепции ОСОКО понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и

личностным ожиданиям. В современных исследованиях учеными выделяются следующие составляющие качества образования: качество целей, нормы; качество условий; качество образовательного процесса; качество конечных результатов.

За время обучения в школе ребенок проходит длительный путь развития. В начальных классах он овладевает основами грамоты, доступными ему естественнонаучными и историческими знаниями, а также элементарными формами труда (обработка бумаги, ткани). Начальная школа подготавливает ученика к обучению в старших классах.

Учебная деятельность в средней школе требует от учащегося большей ответственности и сознательного отношения к учению. Прежде всего, в связи с предметным преподаванием ослабевает контроль учителя за деятельностью ученика. Повышаются требования к качеству умственной деятельности. От школьника требуется не столько запоминание, близкое к тексту, сколько понимание, переосмысливание изучаемого материала. Математика, физика, история и другие предметы формируют систему понятий, знаний, закладывают основы мировоззрения.

В старших классах средней школы формируются материалистическое мировоззрение и убеждения, с которыми связываются мотивы учебной и деятельности. Средствами стимулирования учения являются: правильно организованная образовательно-воспитательная среда, включающая психологически комфортную атмосферу, моральные способы поощрения и закрепления успехов, положительная мотивация и интерес личности; также адекватные природе человека и его психологическим особенностям способы побуждения к самостоятельной учебной деятельности.

Все это распространяется и на систему **инклюзивного образования**. Основным принципом инклюзивного образования – это обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, при условии, что этим образовательным учреждениям создаются все условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей таких лиц.

Цель инклюзивного образования - создание в общеобразовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для воспитания и развития детей нормы и с ограниченными возможностями здоровья, для социально-психологической реабилитации и интеграции. Инклюзивное образование - прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только "особого", но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Список использованной литературы:

1. Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. (монография)- Том 2,-С.38-65, Казань: «Познание», 2015.

Газимзянова Гульнара Гарифзяновна
заместитель директора по учебной работе, учитель начальных классов первой
категории муниципального бюджетного общеобразовательного
учреждения «Лицей №14» Республика Татарстан, г. Зеленодольск

ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT STUDYING WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE INCLUSION

Аннотация. В статье раскрываются принципы модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, основные задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования в отношении обучающихся с ОВЗ, семей обучающихся, педагогов, участвующих в инклюзивной практике.

Abstract. The article reveals the principles of the model of psychological and pedagogical support of children with disabilities, the main tasks of psychological and pedagogical support of participants of inclusive education in relation to students with disabilities, families of students and teachers involved in inclusive practice.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, psychological and pedagogical support.

Право на образование одно из фундаментальных прав любого человека, в том числе инвалидов и лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья. Образование жизненно важно поскольку способствует развитию личности, повышению социального статуса и защищенности. В Конституции Российской Федерации и Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с особыми образовательными потребностями имеют равные права со всеми право на образование. Сегодня образовательная организация ориентирована на признание для общества равной ценности всех обучающихся. Различия между ними это ресурсы, которые способствуют образовательному процессу, а не препятствия необходимые для преодоления. Общедоступность образования, адаптивность системы к уровням развития и подготовки обучающихся это одно из главных принципов государственной политики в области образования. Сегодня мы говорим не только об учёте индивидуальных особенностей, но и об определении индивидуального образовательного маршрута для таких учащихся как основного условия успешности ребёнка в образовательном процессе.

Каждый ребенок особенный. И все же среди них есть дети, о которых говорят «особенный» не для того, чтобы подчеркнуть его уникальные способности, а для того, чтобы обозначить отличающие его особые потребности как основного условия успешности ребёнка в образовательном процессе. У детей появилась возможность обучаться в общеобразовательных школах, несмотря на их физические и психические особенности. У детей с ограниченными возможностями здоровья и у детей-инвалидов очень часто занижена самооценка, тревожность, они не уверены в себе и в своих силах. Задача инклюзивного образования – научить ребенка любить самого себя таким, какой он есть, помочь раскрыть в ребенке его потенциальные возможности, восполнить дефицит общения со сверстниками.

Дети с особыми образовательными потребностями – весьма специфичный контингент обучающихся. Определяет судьбу личности не сам по себе дефект, а его социальные последствия, как отмечал Л.С. Выготский. «Особенность» определяется не самой болезнью, а той психологической средой, которой окружен особый ребенок. Поэтому дети данной категории требуют специального подхода к их обучению, развитию, воспитанию, особых педагогических условий при организации учебной и воспитательной деятельности за счет реализации психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система педагогических мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

На разных уровнях образования задачи психолого-педагогического сопровождения различны. Начальная школа определяет готовность к обучению в школе, обеспечивает адаптацию к школе, повышает заинтересованность обучающихся в учебной деятельности,

развивает познавательную и учебную мотивацию, развивает самостоятельность и самоорганизацию, поддерживает в формировании желания и «умения учиться» (УУД), развивает творческие способности. Основная школа сопровождает переход в основную школу, обеспечивает адаптацию к новым условиям обучения, поддерживает в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, оказывает помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирует жизненные навыки, оказывает помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, характеризуется следующими принципами:

системность – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям (оказывается в реальной ситуации обучения ребенка, выявляет имеющиеся сложности, возможности школьника, его сильные стороны, определяющие обходные пути в обучении и с учётом всех составляющих определяется, моделируется система психолого-педагогического сопровождения);

комплексность – проявляется в том, что педагогом, психологом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности (познавательную, эмоционально-волевою, двигательную; оптимизируются социальные связи и отношения), помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи;

интегративность – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную);

приоритет особых потребностей ребенка – выявление причин учебных затруднений ребенка. Знание и учёт его особых потребностей для использования их в качестве обходных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса);

непрерывность – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т.е. на всех ступенях образования.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонифицировано и направлено на конкретного ученика. Особенности конкретного ребенка влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности.

В нашем лицее создаются необходимые условия для развития личности каждого ребенка, раскрывающие его внутренние возможности и резервы. В начальных классах в структуре каждого урока проводятся динамические паузы. К детям с ОВЗ обязательно осуществляется индивидуальный подход на уроках: в организации учебного материала, дифференцированных заданий, наличие карточек и др. Организация учебного процесса для детей с ОВЗ организуется совместно с учителем, психологом, логопедом. Специалистами организованы специальные занятия по коммуникативному развитию, занятия по развитию речи, познавательных способностей.

Задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования в отношении обучающихся с ОВЗ:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития
2. Создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении
3. Оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности
4. Обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения
5. Организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося

Задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования в отношении семей обучающихся: систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся; повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей; повышение уровня реабилитационной компетентности родителей обучающихся с ОВЗ; оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного

маршрута ребенка с ОВЗ. Задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике: повышение профессиональной компетентности; формирование навыков командной работы; формирование психологической культуры.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в современной инклюзивной школе предполагает в качестве обязательного элемента работы коллектива психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образования. Все участники образовательного процесса (дети, родители, педагоги, администрация учреждения, ближайшее социальное окружение) должны быть подготовлены к включению особых детей в среду общеобразовательной школы. Эта подготовка включает создание позитивных установок на взаимодействие, воспитание толерантности у всех участников. Особые требования предъявляются к формированию у педагогов соответствующих компетенций — личностной, мотивационной, коммуникативной, методической готовности. При работе с родителями важными являются такие направления работы как профилактика неадекватной реакции на факт нарушения в развитии ребенка; формирование адекватного отношения к проблемам ребенка; снижение эмоционального дискомфорта; контроль родителями собственных эмоциональных состояний; укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка. При этом позитивные изменения, которые наблюдаются в среде родительской общности и профессиональном сообществе педагогов в результате комплекса информационно-методических, организационных и психолого-педагогических мероприятий, дают надежду на развитие современной школы как центра образовательной инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Артюшенко Н. П. Организационно – педагогическое условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: Дис. ... к. п. н. / Н.П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 180 с.
2. Алехина С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации.// МГПУ – М, 2012.
3. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // – Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С.5–11.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.- М.: Владос, 2011

Гатауллина Резеда Фарвазовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» Нижнекамский филиал

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF SMALL FORMS OF FOLKLORE

Аннотация. В статье описывается опыт формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами малых форм фольклора.

Abstract. The article describes the experience of formation of moral qualities in children of preschool age with limited opportunities of health by means of small forms of folklore.

Ключевые слова. Нравственное воспитание, нравственное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, средства народной педагогики, фольклор.

Keywords. Moral education, moral education of preschool children with disabilities, means of folk pedagogy, folklore.

Нравственное воспитание является системообразующим компонентом комплексного воспитания личности ребёнка. Нравственные качества формируются в условиях взаимодействия ребенка с окружающей средой за счёт воздействия социальной среды. Дети с ограниченными возможностями испытывают проблемы в понимании нравственных понятий. Это связано со сложностью содержания нравственных понятий из-за существующего расхождения между нравственными категориями и их воплощением в поведении и деятельности. Зачастую причинами нравственного недоразвития детей с ограниченными возможностями здоровья являются проблемы коммуникативного взаимодействия, нарушения в структуре личности, искаженность или ограниченность практического опыта.

В то же время изменения, происходящие в системе специального дошкольного образования, ориентированы на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе. Перед педагогами специального образования поставлена задача формирования нравственных ценностей, развития адекватного общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, развития эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования нравственных ценностей. Сформированные нравственные ценности помогают устоять перед напором негативных внешних воздействий и противодействий, что обеспечивает уважение человека к самому себе. Знание наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для человека, ограничивают и деформируют его личностное развитие.

Наблюдая за поведением детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых часто проявляются самомнение, тщеславие, эгоизм, определяем, что в основе этого лежит равнодушие к другому человеку. Поэтому детей необходимо научить умению строить общение с другим человеком, учитывая его эмоциональное состояние. Все это возможно при целенаправленной педагогической работе направленной на ознакомление детей, с ограниченными возможностями здоровья, с нравственными нормами поведения в процессе совместной с педагогом и самостоятельной деятельности. В качестве оптимального источника нравственного развития дошкольников, с ограниченными возможностями здоровья, являются средства народной педагогики. Особую ценность в формировании вышеперечисленных нравственных качеств дошкольников приобретает фольклор. Обращение к фольклорным формам в воспитании дошкольников открывает широкие возможности педагогическому творчеству, смелому поиску инновационных методов обучения и воспитания. Фольклор в педагогическом процессе детского сада играет важную роль. Педагогический потенциал различных жанров малого фольклора позволяет оптимально использовать их для решения различных воспитательных задач в соответствии с возрастными возможностями детей и с учетом особенностей психического развития, обогащать их духовный мир, развивать патриотизм, уважение к прошлому своего народа, освоение ценности его традиций, усвоение морально-нравственных норм поведения в обществе.

В то же время анализ опыта нравственного воспитания дошкольников, с ограниченными возможностями здоровья, показал, что в настоящее время, в дошкольных учреждениях не в достаточной мере уделяется внимание на средства малого фольклора для решения задач нравственного формирования детей. Тогда как средства малого фольклора способствуют развитию его познавательной активности, нравственному и эмоциональному развитию дошкольника, развитию творческих способностей и воображения - познавательного, влияющего на становление логико-символической функции сознания, и направленного на формирование адекватного понимания детьми смыслов человеческих отношений, формированию таких высших социальных чувств, как сочувствие, эмпатия, отзывчивость, сопереживание, адекватному эмоциональному реагированию. При анализе работ, посвященных использованию малого фольклора в нравственном воспитании дошкольников, с ограниченными возможностями здоровья, выяснилось, что современный этап исследования этой проблемы характеризуется следующими особенностями: исследования, посвященные данной проблеме малочисленны; в имеющихся исследованиях недостаточно раскрыты воспитательные возможности малых форм фольклора.

Таким образом, налицо противоречие: между высоким педагогическим потенциалом

малого фольклора в нравственном воспитании дошкольников, с ограниченными возможностями здоровья, и малочисленностью конкретных моделей, программ и способов нравственного воспитания с использованием малого фольклора. Экспериментальное исследование разрешения данного противоречия осуществлялось в три этапа базе МБДОУ № 71 города Нижнекамска, образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения. Проведенное исследование на констатирующем этапе эксперимента показало, что уровень развития нравственных качеств детей и контрольной и экспериментальной групп находятся в основном на среднем уровне. Внедрение в образовательный процесс экспериментальной группы программы «Малые фольклорные формы в работе с дошкольниками с ОВЗ», на этапе формирующего эксперимента, позволило выявить необходимость специальной целенаправленной работы по развитию нравственных качеств дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Об этом свидетельствуют сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента. По всем показателям нравственного развития: вежливость, справедливость, отзывчивость, сочувствие, доброжелательность, а так же умение действовать сообща, находить выход из различных ситуаций, у детей экспериментальной группы наблюдаются значительные изменения. Тогда как у детей контрольной группы эти изменения незначительные.

Список использованной литературы:

1. Аникина, Т.М. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста / сост. Т. М. Аникина, Г. В. Степанова, Н. П. Терентьева; под ред. Н. П. Терентьевой. - М.: Перспектива, 2012. - 248 с.
2. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.

Галанина Ольга Николаевна

**старший преподаватель кафедры социальной и политической конфликтологии
«Казанский национальный исследовательский технологический университет»**

Чурихина Дарья Валерьевна

студентка IV курса ФГБОУ ПО КНИТУ

КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ

CONFLICTS IN THE AREA OF INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS

Аннотация. В статье раскрываются сложности организации обучения и взаимодействия в системе школьного образования и дошкольной подготовки детей аутистов.

Abstract. The article reveals the complexity of the organization of learning and interaction in the system of school education and pre-school children with autism.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, конфликты, ресурсные классы, тьютор.

Keywords: inclusive education, autism, conflicts, resource classes, tutor.

Образование в России, как и любая сфера социальной жизни, содержит в себе многогранные противоречия, в частности, инклюзивное образование. Инклюзия, т. е. «включенность» в процесс обучения и данная практика зарождалась в России еще в советские годы, но тогда условия обучения подразумевали равные способности и возможности учащихся. Однако, люди, которые нуждаются в инклюзивном методе обучения, не обладают одинаковыми возможностями, что говорит о необходимости индивидуального подхода к каждому ученику.

В настоящее время в России не все школы могут дать возможность инклюзивного образования, так как не оснащены специальным оборудованием или компетентными сотрудниками. В нашей стране данный вид образования только набирает обороты, поэтому, в первую очередь, помимо технического оснащения образовательных учреждений, остро встает проблема нехватки научного персонала, способного правильно оценить существующую ситуацию, способности и потребности учащегося с ОВЗ. Педагоги, которые обучают детей в рамках обычной образовательной программы, которая не предусматривает инклюзии, нуждаются в дополнительной квалификации или переквалификации. Это не единственные проблемы, с

которыми сталкиваются родители и дети, желающие получать знания в сфере инклюзивного образования. Для того чтобы ребенок с родителями без особого труда мог добраться до образовательного учреждения, необходимо предусмотреть наличие школы, ориентированной на инклюзию, в шаговой доступности. Почему детям с ОВЗ необходимо посещать учебное заведение, а не заниматься на дому с приходящим педагогом?

Инклюзия – это необходимое условие для полной адаптации лиц, которые не должны чувствовать себя замкнутыми или одинокими. Данный вид образования предполагает, что дети с ОВЗ расширят свой круг общения, состоящий из 2-3 самых близких людей до масштабов всей школы. Научить адаптироваться в социуме необходимо особенно тем, кто стремится замкнуться внутри себя, аутистов. Аутизм – это особое нарушение психического развития, которое недостаточно известно в нашей стране даже специалистам. Семьи, которые имеют аутичных детей, не могут получить квалифицированную помощь, обучать детей в школе, а не переводить на домашнее обучение.

Детский аутизм может проявляться в разных формах, с различными нарушениями когнитивной, речевой, поведенческой и эмоциональной сфер. Такие дети испытывают огромные трудности в социальной адаптации, и они нуждаются в социальной поддержке, но зачастую сталкиваются с непониманием и отторжением. Для аутистов, особенно необходима разработка и создание ресурсных классов повсеместно. Данная деятельность в России практикуется на протяжении 5 лет. Вообще, обучение должно сопровождаться коррекционным воздействием, то есть должно происходить умственное и психическое развитие, должны исправляться недостатки. И. В. Абрамова пишет, что успешность коррекционного воздействия зависит от внешних условий процесса обучения, воспитания и развития и внутренней стороны процесса обучения, воспитания и развития [1].

Конечно, занятия на дому с родителями или репетитором не будут лишними, но это влечет еще одну проблему – материальную. Много средств уходит на то, чтобы обучить ребенка элементарным, на наш взгляд, действиям. Инклюзивное образование подразумевает бюджетную основу для всех желающих. Проблема на данный момент в том, что желающие обучаться по данному направлению есть, и в огромном количестве, но нет спонсоров, которые способны были бы вложить свои финансы на благо общества на благотворительной основе, понимая, что прироста личных ресурсов не будет. Государство же в свою очередь не способно пока принять весь груз ответственности на себя за развитие данной сферы. Еще одна из самых важных проблем – это отсутствие практической научной литературы по данному направлению. Имеющаяся литература в открытом доступе не может привести к высокому результату, т.к. насыщена повторами и не систематизирована должным образом, нет педагогических и методических разработок для педагогов.

Инклюзивное образование – новейшая отрасль в образовательной сфере, которая нуждается в дальнейшей разработке. Все вышеперечисленные проблемы являются причинами конфликтов между родителями и детьми с ОВЗ, между родителями и организаторами введения и реализации инклюзивного образования, между самими организаторами и педагогами. Конфликты также могут возникать между родителями учащихся, между самими учащимися с ОВЗ, между учащимся по общей образовательной программе и учащимся с ОВЗ.

Если конфликт возник между родителями ребенка с ОВЗ и ребенка занимающегося по стандартной школьной программе в результате обсуждения, и родители последнего утверждают, что инклюзивное образование не принесет ожидаемых результатов, и общество не готово к таким новациям. Важно отметить, что количество детей с ОВЗ с каждым годом возрастает, а значит, есть прямая необходимость введения данного направления. Конфликты «ученик-ученик», «родитель-ученик», «учитель-ученик» повсеместно случаются и в обычной школе. Вот конфликты различных сторон с организаторами и тьюторами введения и реализации инклюзивного образования, а также между самими тьюторами являются наиболее важными, так как затрагивают основные организационные вопросы: направление программы, по которой будут заниматься учащиеся (хотя в некоторых школах практикуют свободный выбор необходимых дисциплин, которые выбираются родителями и детьми с ОВЗ); периодизация, в соответствии с которой будут проходить занятия, форма занятий, какой педагог будет вести определенную дисциплину. Для того, чтобы такие конфликты возникали реже, необходимо, чтобы люди, которые задействованы в сфере обучения и адаптации детей с ОВЗ, имели кроме

педагогического, еще и психологическое образование. Это очень важный элемент, который необходимо соблюдать для того, чтобы каждое занятие вызывало и закрепляло у учащихся ощущение положительного эмоционального контакта, как с педагогом, так и с другими учащимися и помогало улучшению самочувствия.

Главный конфликтный элемент – это трудность осуществления нового направления в РТ. Необходимо осознавать, что в развитии инклюзивного образования заинтересованы все – от родителей и детей с ОВЗ до Министерства образования РФ. Развитие данного направления в РТ благоприятно скажется на образовательной среде, так как теперь дети с ОВЗ смогут получать образование в соответствии со своими потребностями и возможностями; педагоги смогут повысить свою квалификацию и смогут использовать свой многолетний опыт на развитии инклюзии; молодые специалисты смогут обучаться и принимать участие в развитии данной сферы, так как приобретенный опыт послужит им основной базой для дальнейшей деятельности в области образования.

Введение инклюзивного образования и его развитие показывает, что в РТ соблюдают право каждого ребенка с ОВЗ на бесплатное образование [2]. Необходимо увеличить финансирование по данному направлению, изменить физическую среду школы (дороги, транспорт, создать удобства передвижения для детей с ОВЗ), устранить социальные барьеры и подготовить людей к инклюзии, объяснив им цели и пользу включенного образования не только для детей с ОВЗ, но и для детей, которые обучаются по стандартной школьной программе. Не стоит бояться неудач по данному направлению, необходимо совершать попытки развития инклюзивного образования, осуществлять мониторинг достигнутых целей, фиксировать неудачи и совершенствовать систему образования.

Список использованной литературы:

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 11. - С. 98-102.
2. Закон Российской Федерации от 10.07.92 №3266-1 (ред. от 12.11.12) «Об образовании». [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
3. Инклюзивное образование в условиях современной школы. [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/652768/>
4. Инклюзия: принципы и право. Сайт РООИ Перспектива. [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/>

Гималтдинова Эльвира Салаватовна
Науч. рук.: ассистент кафедры педагогической
психологии и педагогики Емекова Айгуль Минтагировна
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ УСЛОВИЯХ

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN A MODERN ONLINE SETTING

Аннотация. В статье раскрывается суть интерактивных условий, обосновывается, что интерактивные условия благоприятно влияют на развитие межличностных отношений, преодолению неуверенности у детей дошкольного возраста.

Abstract. The article reveals the essence of interactive conditions, it is reasoned that the interactive conditions favorable effect on the development of interpersonal relationships, overcoming insecurity in children of preschool age.

Ключевые слова: интерактивный, дошкольник, образование, технологии.

Keywords: competence interactive, preschooler, education, technology

Вопрос о развитии дошкольников в современных условиях на сегодняшний день является актуальной, так как это связано с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта в детском саду. Особенно хорошо влияют на развитие дошколят интерактивные условия, созданные в детских образовательных учреждениях.

Интерактивность – взаимодействие в режиме диалога с техникой или с человеком. Другими словами, это взаимодействие детей с воспитателем и друг с другом. Для такого взаимодействия должны создаваться интерактивные условия. Создание интерактивных условий в воспитательно-образовательном процессе ДОО предполагает наличие интерактивного оборудования: компьютеры, интерактивные доски, мультимедийное оборудование, интерактивный пол, игры и многое другое, которые обеспечивают эстетическое развитие, помогают решать задачи речевого, математического, экологического развития, а также развития памяти, воображения, творческих способностей и логического мышления [1]. Кроме современных оборудований также нужны и подготовленные педагоги, умеющие работать в современных интерактивных условиях. Интерактивные условия образования в дошкольных детских учреждениях необходимы в первую очередь для развития дошколят. В результате формируются условия, которые необходимы для развития потребности ребенка постоянно развиваться. Эти условия помогают детям укрепить межличностные отношения, преодолеть скованность, неуверенность благодаря созданию ситуации успеха.

Сегодня большое внимание уделяется созданию нестандартной и современной развивающей среды. Например, нестандартно оборудованные уголки помогут укрепить внимание ребенка, развить определенные навыки. Для расширения пространства можно установить интерактивный пол в группах. Такое оборудование помогает детям раскрепоститься, снять мышечное напряжение и эмоционально разгрузиться. Интерактивный пол является одним из эффективных способов повышения мотивации детей, развития у них творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона [2]. Игровые технологии в детском саду часто проводятся с использованием компьютера, что помогает ускорить передачу социального опыта ребенку, повысить качество обучения, развить у детей познавательную деятельность. Игровое обучение в детском саду также имеет большую роль в развитии ребенка. Игровая деятельность всегда может заинтересовать ребенка, привлечь его к процессу активного познания окружающего мира. Это необходимо, чтобы развивать у ребенка внимательность, активность, умение работать в коллективе [3]. Применение интерактивных игр вызывает у детей эмоциональный подъем, повышает познавательный интерес и эффективность усвоения материала. Применение современных информационных технологий дает возможность ребёнку действовать самостоятельно: показать, не называя, какой предмет издаёт звук, или какая игрушка звучит, прикоснувшись к интерактивной панели. Практика показывает, что дети с большим удовольствием играют в такие игры. Главное в организации интерактивной игры с дошкольниками - создание условий для обретения опыта социального поведения [4].

При правильной педагогической организации деятельности воспитанников познавательная активность является устойчивой чертой личности дошкольника и оказывает сильное влияние на его развитие. Обучение с использованием электронных игр повышает речевое развитие, позволяет создать условия для формирования таких социально значимых качеств личности как активность, самостоятельность, способность к адаптации в условиях информационного общества [5]. Интерактивные технологии также успешно развивают свободное общение со взрослыми и детьми; развивают все компоненты устной речи детей; способствуют практическому овладению воспитанниками нормами речи. Использование интерактивных технологий в непосредственной образовательной деятельности снимает нервную нагрузку дошкольников, дает возможность менять их формы деятельности, переключать внимание на вопросы темы занятий. Таким образом, интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики. Оно помогает реализовать все возможности детей дошкольного возраста с учетом их психологических возможностей. Использование интерактивной технологии дает возможность обогатить знания и представления детей об окружающем мире, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, побуждают детей к активному взаимодействию в системе социальных отношений.

Список использованной литературы:

1. Алиева, Т.И., Антонова, Т.В., Арнаутова, Е.П. и др. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника / Науч. ред.: Л. А. Парамонова, А.Н. Давидчук, К В. Тарасова и др. - М.Академа, 1997. 223с.
2. Гризик, Т.И. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада / Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва. - М.: Просвещение, 2010. 198с.

3. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.И. Михайловой, Л.М. Гурович. - СПб., 2006. 211с.

4. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.

Гусева Надежда Александровна
учитель СОШ № 11 г. Зеленодольск;
Челнокова Татьяна Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной
педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)»

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАВ РЕБЕНКА С ОВЗ

Особенности каждого периода истории находят отражение в требованиях к воспитанию подрастающего поколения и деятельности тех, чьи функциональные обязанности с ним связаны. Классные надзиратели и классные дамы XIX века, групповоды или классоводы 20-х г.г. XX века, классные руководители (термин стал использоваться после переименования в мае 1934 г. ученических групп в классы) выполняли обязанности, предначертанные особенностями соответствующего этапа социального развития мира.

В марте 1990 года в Таиланде была принята «Всемирная декларация об образовании для всех» (Рамки действий для удовлетворения базовых потребностей), этот документ, отражает потребности постиндустриального этапа развития общества, стимулируя внимание государств и правительств к проблемам равной доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблема равной доступности образования для каждого гражданина нашего государства получает отражение в нормативных актах, регламентирующих образовательную политику России. В настоящий момент нормативно определены формы, основные требования к организации обучения лиц с ОВЗ. В зону особого внимания и заботы правительства РФ попадает организация инклюзивного образования. Реализация идеи инклюзивного образования вносит перемены в деятельность отечественной школы, перемены касаются содержания, форм работы и классных руководителей. В течение многих лет истории отечественной школы классный руководитель рассматривала в качестве одной из главных сил процесса воспитания. Накопленный опыт работы классных руководителей нуждается в переоценки и развитии в условиях инклюзивного образования или на этапе подготовки к его внедрению в широкую педагогическую практику. Сегодня деятельность классного руководителя претворяется в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 3 февраля 2006 года № 21, в котором были утверждены методические рекомендации об осуществлении педагогическими работниками функций классного руководителя. Все пункты настоящих методических рекомендаций могут быть рассмотрены, а их положения уточнены относительно идеи широкого внедрения инклюзии в практику отечественной школы. Уточнение должно коснуться цели деятельности классного руководителя о создании «условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе» [1], в которую необходимо добавить фразу – «в том числе для детей с ОВЗ и (или) инвалидностью».

Необходимо соотносимо современной ситуации развития образования осмыслить задачи классного руководителя, содержание и формы его деятельности в их решении. Так важной составляющей организации «системной работы с обучающимися в классе» на этапе перехода к модели инклюзивного образования выступает формирование у учащихся понимание тех сложностей жизни и обучения, с которыми сталкиваются их сверстники с нарушением слуха или зрения, ментальными отклонениями и т.д. Системный подход в решении выше указанной задачи предполагает и работу с родителями учеников в целях осознания ими современной ситуации развития образования и необходимости их участия в формировании у детей позитивного взаимодействия со всеми одноклассниками.

Реализация идей инклюзивного образования предполагает осмысление функций классного руководителя при работе с разными учащимися. Так реализация организационно-

координирующей функции классного руководителя при работе в инклюзивном классе усложняется необходимостью нового содержания и методов работы с родителями, в том числе родителями детей с ОВЗ, среди которых встречаются мамы и папы, не умеющие адекватно оценить возможности своего ребенка и принять на себя долю ответственности за освоение им образовательной программы. Реализуя в своей деятельности организационно-координирующую функцию, классный руководитель должен уметь взаимодействовать с разными детьми, понимая отражение дефекта развития на социальных контактах ребенка с ОВЗ. В условиях инклюзивного образования значительно расширяется число субъектов, с которыми должен взаимодействовать классный руководитель. Это и психолог, логопед, медицинские работники, представители ПМПК и т.п., то есть те лица, которые непосредственным образом могут быть связаны с освоением школьником с ОВЗ адаптированной основной образовательной программы.

Осмысление и обновление необходимы для реализации педагогом коммуникативной функции, которая предполагает регулирование межличностных отношений в детском коллективе. Построение этих отношений между ребенком с ОВЗ (например, с нарушениями аутистического спектра) и его здоровыми сверстниками невозможно без знаний учителем особенностей социального развития учащегося с ОВЗ. Создание благоприятного микроклимата в детском коллективе – это проблема особой заботы классного руководителя. Согласно требованиям стандартов общего образования, им должна быть создана программа внеурочной работы с классом. При ее формировании необходимо учитывать возможность включения ребенка с ОВЗ во внеурочные мероприятия, особенно если они проходят вне стен школы. К коммуникативным функциям классного руководителя относится формирование коммуникативных качеств личности у учащихся. Выполняя эту функцию, педагог должен уметь планировать индивидуальную поддержку детей, помогая устранить возможные барьеры коммуникаций. (Например, ребенок с нарушением слуха, по причине своего дефекта может испытывать сложности в общении со сверстниками.)

Выполнение педагогом аналитико-прогностических функций при работе в системе инклюзивного образования предполагает овладение основами знаний в области дефектологии, специальной педагогики. Только в этом случае возможно понимание учителем особенностей потребностей ребенка с ОВЗ, в том числе связанных с его включением в социальное взаимодействие. В анализируемом приказе Министерства образования и науки Российской Федерации обозначены формы работы классного руководителя. Принцип равенства детей полагает участие ребенка с инвалидностью во всех групповых мероприятиях. В этой связи для педагога важно найти такую деятельность, которая будет ему под силу. Для того, чтобы не допустить изолированность ребенка с инвалидностью, например, во время спортивного мероприятия, учитель должен найти возможность для каждого ребенка проявить себя в том деле, которое ему под силу.

Современному учителю необходимо владеть навыками диагностической деятельности, это требование заложено в профессиональных стандартах педагога. Диагностический инструментарий позволяет увидеть зоны актуального развития каждого ребенка и спроектировать зону ближайшего развития, которую можно построить только при активном участии классного руководителя, умело корректирующего взаимодействие всех педагогов, специалистов и родителей детей.

Список использованной литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 февраля 2006 г. №21 «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» // <http://docs.cntd.ru/document/901968988>

Добронравова Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»,
Россия, г. Чистополь

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE REALIZATION OF THE PROJECTS OF THE SOCIALIZATION OF THE PERSONS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье описывается опыт Чистопольского муниципального района Республики Татарстан по реализации проектов, направленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article describes the experience of the Chistopol region of the Republic of Tatarstan on the realization of the projects directed on the socialization of the persons with disabilities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-культурная инклюзия, проектная деятельность.

Keywords: inclusive education, social-cultural inclusive, the project activity.

Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья существует во всем мире на протяжении многих десятилетий, но особенно остро стоит у нас в стране. В последнее время значительно усилился интерес к реализации проектов, направленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день в Чистопольском муниципальном районе Республики Татарстан накоплен определенный опыт совместной работы объединения женщин-депутатов Чистопольского муниципального района РТ «Мэрхэмэт – Милосердие» с женскими организациями по направлениям: оказание помощи женщинам, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья; духовно-нравственное воспитание детей с ограниченными возможностями в многодетных семьях; оказание помощи одиноким женщинам-инвалидам старше трудоспособного возраста. В 2016 году совместная работа по социализации лиц с ограниченными возможностями проводилась со следующими категориями: женщины, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья; многодетные матери, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья; одинокие женщины старше трудоспособного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Совместная работа проводилась с использованием разнообразных форм: проведение разнообразных акций, круглых столов, брейн-рингов; участие в тематических мероприятиях; участие в благотворительной деятельности; проведение обучающих семинаров и индивидуальных консультаций; совместная разработка и реализация социальных проектов. Разнообразные формы реализовались с привлечением юристов, психологов и педагогов, Территориальных общественных самоуправлений и Советов ветеранов, религиозных деятелей Чистопольского мухтасибата и благочиния, руководителей организаций и предприятий, волонтеров, мастеров прикладного и художественного творчества, краеведов, представителей СМИ. В рамках работы с женщинами, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, в 2016 году стартовал проект «Подари улыбку». Актуальность проекта «Подари улыбку» определяется наличием в Чистопольском муниципальном районе Республики Татарстан определенного количества женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день в районе 31 одинокая мать, воспитывающая детей-инвалидов. Всего в муниципальном районе на конец 2016 года 272 ребенка-инвалида. Ребенок-инвалид, даже окруженный любовью и заботой полноценной семьи, имеет свои потребности, интересы, а главное он способен мечтать.

Цель проекта – помочь женщинам, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, в осуществлении детской мечты. Сроки реализации проекта: 1 февраля 2016 г. – 1 февраля 2017 год. Целевая аудитория: дети с ограниченными возможностями здоровья. Ожидаемые результаты: интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в

общество; повышение эмоционального, духовно-нравственного, творческого уровня детей с ограниченными возможностями здоровья; установление социальных и межличностных связей и контактов между детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми, не являющимися инвалидами, сохранение чувства социальной полноценности.

Проект «Подари улыбку» состоял из нескольких этапов:

1. Выявление детей с ограниченными возможностями здоровья и их потребностей с целью повышения их эмоционального уровня.
2. Работа по кадровому обеспечению проекта.
3. Реализация детской мечты.

Совместная работа по реализации проекта подарила улыбки многим детям с ограниченными возможностями здоровья: кто – то мечтал о мягкой игрушке, мальчики, как правило, о машинках. У кого-то была заветная мечта побывать на шоу мыльных пузырей, но из-за ограниченных возможностей эта мечта не могла реализоваться. Детей, которые не могут ходить, мы посещали на дому. Благодаря проведенной акции муниципальной общественной организацией «Женщины Чистополя» улыбки появились у детей 22 детского сада. Для многих детей подарки стали полной неожиданностью. И это не удивительно, т.к. в процессе реализации проекта к акции присоединился Отдел по защите семьи, материнства и детства «Благое дело» Чистопольского благочиния.

Реализуя проект, не были забыты школьники – инвалиды, обучающихся на дому, и 1 сентября, на День Знаний, директор МБОУ «СОШ №5» для таких учеников получила в дар оргтехнику. Не осталась без внимания в Декаду инвалидов и ГБОУ «Чистопольская школа №10», учащиеся которой получили подарки. Вызвать улыбку у ребенка можно от привлечения его к творчеству. Женская организация «Союз мусульманок» посетили воспитанников ГБУ «Чистопольский детский дом» и провели для них мастер-класс по изготовлению сувениров. В преддверии Нового Года «Союз мусульманок» провели для детей мероприятие «С улыбкой встретим новый год». Благодаря привлечению к проекту волонтеров Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП) новогодние праздники для воспитанников Детского дома прошли ярко и не забываемо. Каждый ребенок, получил тот подарок, который просил у Деда Мороза в своем письме. Особого внимания заслуживает проект «Семейное счастье», реализованный совместно с женскими общественными организациями. В Чистопольском муниципальном районе 756 многодетных семей, в них воспитывается 2423 ребенка. Семей с тремя детьми – 649, с четырьмя – 70, пять детей – в 29 семьях, 6 детей – в 7 семьях, одна семья воспитывает девять детей.

Женщине – матери в многодетных семьях отведена особая роль. Учитывая специфику положения многодетной матери в обществе, реализуя этот проект, были проведены разнообразные благотворительные акции и мероприятия. Совместно с «Союзом Мусульманок» и сотрудниками МБУ «Психолого-педагогический центр» на базе мечетей «Анас» и «Имам» прошли обучающие семинары о роли матери в семье, об особенностях национальной мусульманской женской одежды, о национальной выпечке и о способах ухода за собой. В храме в честь иконы Божией Матери «Умиление» была проведена беседа с родителями и детьми о престиже, статусе и роли семьи в обществе. Для сплочения крепких семейных уз был организован и проведен спортивный праздник «Папа, мама, я – Спортивная семья». Задания были как для мам, так и для пап. Но запомнились спортивные состязания, в которых принимала участие вся семья. Семья – победитель получила грамоты и подарки от «Союза мусульманок».

Для многодетных семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации в рамках проекта была проведена акция «Помоги ближнему» с привлечением волонтеров КИУ (ИЭУП) и отдела «Благое дело». Не обошлось без участия волонтерского движения в празднике «День защиты детей». Были организованы разнообразные конкурсы, соревнования, победители которых получили сладкие призы. Многим семьям нужна помощь и поддержка, причем не разовая, а постоянная. В 2016 году совместно с отделом «Благое дело» была оказана помощь не только по ремонту двухкомнатной квартиры женщине, воспитывающей одной троих детей, один из которых инвалид, но и по приобретению мебели. Подготовке подрастающего поколения к созданию крепкой семьи, воспитанию в них духовно – нравственных ценностей способствовало

проведение мероприятия «День православной книги» и проведение совместно с «Союзом Мусульманок» на базе мечети «Имам» брейн – ринга. В Булдырском сельском поселении большое внимание уделяется воспитанию будущих мам и хозяек. В рамках проекта проводились мастер – классы по «Рукоделию». Немаловажное значение имеет внешность девушки, женщины, матери. Специалисты салона красоты провели мастер – класс «По уходу за лицом» не только для девушек из многодетных семей, но и для их мам.

Большое внимание в рамках проекта уделялось летнему время препровождению и сохранению здоровья детей из многодетных семей. С этой целью в летних лагерях отдыха были организованы спортивные мероприятия и беседы о здоровом образе жизни. Особенностью многодетных семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, должна быть любовь к ближнему, взаимовыручка, уважение к каждому члену семьи. И наше государство поддерживает такие семьи. Совместно с организацией «Благое Дело» летом 2016 года движением «За запрет аборт» была проведена акция. Молодые девушки, будущие матери - организаторы акции, проводили социальный опрос женщин района по этой теме. Кульминационным мероприятием проекта «Счастливая семья» стало чествование многодетных семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в «День Семьи, Любви и Верности». В Чистопольском муниципальном районе женщин старше трудоспособного возраста 15416, из них проживает в городе 11638, в селе – 3778. В 2016 году депутатами района и женскими общественными организациями было обращено внимание на эту категорию одиноких пожилых женщин и по инициативе Чистопольского отделения общественной организации татарских женщин РТ «Ак калфак» был реализован новый проект.

Так, как цель проекта – помочь одиноким женщинам-инвалидам старше трудоспособного возраста в создании коммуникативной социальной среды через вовлечение в различные клубы по интересам, название родилось само собой - «Краски мира». Совместно с сельскими советами, ТОСами, через домкомов в каждом селе и микрорайоне были выявлены одинокие пожилые женщины-инвалиды. Для них были организованы встречи во дворах, их приглашали на беседы, в процессе которых интересовались их способностями, наклонностями, потребностями и помогали определиться с посещением разнообразных кружков, секций и клубов по интересам, привлекали к организации и участию в разнообразных религиозных и тематических мероприятиях: в сельских поселениях для одиноких женщин-инвалидов старше трудоспособного возраста функционируют кружки по вышиванию, рукоделию; женщины посещают театральные студии и занимаются художественной самодеятельностью; принимают участие и иницируют разнообразные благотворительные ярмарки и акции: «Плоды милосердия», «Благотворительный сувенир»; помогают в организации и проведении таких мероприятий как «День двора»; организуют «Бабушкины посиделки».

В рамках проекта, совместно с женскими общественными организациями, для одиноких пожилых женщин с ограниченными возможностями здоровья были проведены тематические мероприятия «День матери», «День пожилого человека», многих посещали на дому. К работе в рамках проекта с одинокими женщинами старше трудоспособного возраста нами активно привлекались не только руководители организаций и предприятий, но и волонтеры. Особой заботой и вниманием охвачены труженицы тыла и участницы Великой Отечественной Войны. Несомненно, проводимая работа по реализации проектов, направленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья, принесла положительные результаты. В рамках реализуемых проектов было проведено 18 мероприятий, 13 акций, 5 круглых столов, 3 брейн-ринга, 6 обучающих семинаров, 12 индивидуальных консультаций. Хочется верить, что совместная деятельность объединения женщин-депутатов Чистопольского муниципального района РТ «Мэрхэмэт - Милосердие» с женскими общественными организациями района пополнит копилку по реализации проектов в Республике Татарстан, направленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ПОДАРИ ТЕПЛО ОБЩЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ)

Аннотация. В статье учитель общеобразовательной школы делится результатами своей работы с ребенком-инвалидом, ограниченном в общении со сверстниками, обосновывается необходимость применения дистанционных и интерактивных технологий, обучения в сотрудничестве и в команде со сверстниками для более качественного развития и социализации ребенка-инвалида.

Abstract. The article school teacher shares the results of his work with a disabled child, limited in communication with their peers, the necessity of applying of distance and interactive technologies, learning in collaboration and in a team with peers for better development and socialization of a disabled child.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технологии обучения, интерактивные технологии

Keywords: inclusive education, learning technology, interactive technologies

Хочу поделиться своим опытом работы из собственной жизненной практики. Вот уже третий год мальчик с тяжелым заболеванием остается на повторное обучение в 4 классе в общеобразовательной школе, так как не может усвоить программу начальной школы. У него давно нет родителей. Мальчик находится на воспитании тёти- опекуна. После полученной сильнейшей травмы, перенесенной в раннем детстве (ребенка сбил поезд), он не может ходить, не может хорошо запоминать полученную информацию.

В нашем поселке нет учителей по коррекционному обучению, поэтому ребенка посещают учителя общеобразовательной школы, в рамках надомного обучения. Многие педагоги, которые его обучали ранее, поставили ему диагноз: «Необучаемый!». Я не могла согласиться с данным утверждением. И мне пришлось искать ключики к этой маленькой «вселенной». Общаясь с ним, увидела в его глазах желание и интерес. Мальчик находился в позиции ожидания... Что ему может предложить этот новый появившийся в его жизни человек!? Путем проб и ошибок пыталась найти лазейку к его сердечку. Каждый раз, готовясь к встрече с мальчиком, придумывала все новые и новые интересные занятия, носила кучу наглядности, но все равно не было удовлетворения от проделанной работы.

В беседах с ребенком стала замечать, что он живо интересуется жизнью сверстников: таких же ребят, как и он. Мной было принято решение -во что бы то ни стало найти ему друзей. Вместе с ребятами 4 класса, мы стали готовить ему подарки, рисунки, поделки, видеоклипы. Когда он это все получал, то не мог скрыть своего восторга. Но главным подарком был приход всех ребят к нему с концертом, играми, сюрпризами. Глаза мальчика загорались, каким то особым счастьем, надеждой. Среди новых друзей он забывал все свои проблемы и вел себя, так же как и здоровые дети. После этого ребенок стал и ко мне относиться с особым уважением и благодарностью: за подаренное общение, за новых в его жизни друзей. Он уже более охотно садился за уроки, внимательнее слушал, старался. Теперь ему тоже хотелось мне понравиться. А это и была та самая лазейка, благодаря которой мы смогли сдвинуться с «мертвой» точки в решении проблемы – появления интереса к учебе.

Ребята регулярно стали посещать своего нового друга: катали его на санках, лепили снежные фигуры, устраивали выставки рисунков, поделок. Отстающих ребят стала приглашать на совместные занятия-уроки. Мальчика словно подменили. Он зажил новой для него жизнью, увидел и понял, как занимаются дети в коллективе. Ему просто не хватало общения, не было мотивации к обучению. Мой подопечный сталучиться прилежнейи мы увидели положительную динамику, чему были все очень рады. Конечно работы еще очень много, так какмальчик не усваивает учебный материал в полном объеме, в связи с особенностями его здоровья, но он старается, и у нас появилась надежда его социально адаптировать в обществе. Главное дотронуться до струнок его души, помочь почувствовать что он не одинок в этом столь жестоком для него мире,помочь,защитить,подсказать... По возможности, мы должны дать таким детям все то, что имеют и чувствуют здоровые дети. Для обычных детей – это хорошая школа научиться

ценить то, что мы имеем и чаще всего воспринимаем как данность: возможность ходить, говорить, двигаться, общаться со сверстниками. Общение и помощь таким людям делает из наших детей настоящих людей: гуманных, равнодушных, умеющих сопереживать и уважать!

Дети с ограниченными возможностями могут научить всех нас радоваться, даже самой малости: доброму отношению, хорошей погоде, улыбке, каждому маленькому достижению, которому они смогли овладеть с нашей бескорыстной помощью. Труд педагога работающего с ребенком – инвалидом требует невероятных усилий, но чтобы он стал плодотворным, нужно прислушиваться к его мнению. Считаю, что дети должны по возможности обучаться со здоровыми детьми. Необходимо найти возможности и создать условия для того чтобы уроки проводились дистанционно через веб-камеры и ребенок мог «присутствовать» на самом уроке вместе с детьми, слышать объяснение учителя и ответы детей. Нельзя изолировать детей с ограниченными возможностями из общества. Учителя общеобразовательных школ должны посещать курсы по инклюзивному образованию.

Закирова Гелюся Тафкилона
Заслуженный работник культуры Республики Татарстан,
зав. отделом организационно-методической и библиографической деятельности
Республиканской специальной библиотеки для слепых и слабовидящих

**РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ДЛЯ СЛЕПЫХ И
СЛАБОВИДЯЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
РЕГИОНА**

**REPULICAN SPECIAL LIBRARY FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED IN
EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE OF THE REGION**

Аннотация. В статье рассматривается проблемы социализации и интеграции детей с нарушениями зрения. На примере опыта библиотеки для слепых раскрывается ряд основных направлений включения данной категории детей в окружающую действительность и активную жизнедеятельность общества. Также раскрываются возможности социального партнерства семьи, культурных и образовательных учреждений.

Abstract. The article discusses the problems of socialization and integration of children with visual impairments. In the example of library for the blind reveals a number of core areas the inclusion of this category of children in their environment and an active life of society. Also reveal the possibilities of social partnership of family, cultural and educational institutions.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, библиотечное обслуживание незрячих, интеграция, социализация, коррекционное образование, инклюзивное образование, абилитация, социальное партнёрство, библиотека для слепых, социальная адаптация

Keywords: children with visual impairments, library services for the blind, integration, socialization, special education, inclusive education, habilitation, social partnership, library for the blind, social adaptation

Среди общего числа людей с ограниченными физическими возможностями немалую долю составляют слепые и слабовидящие дети. Слепота влечет за собой самые серьезные ограничения в жизнедеятельности и поэтому, относится к наиболее тяжелым формам инвалидности. Помимо физиологических ограничений, связанных с тем, что ребенок плохо видит или не видит совсем, такие дети и их родители сталкиваются с многочисленными ограничениями социального характера. В результате всего дети-инвалиды по зрению не могут в полной мере реализовать свой потенциал и наравне со зрячими людьми активно участвовать в жизни общества. Главная задача родителей и специалистов, работающих со слабовидящими и незрячими детьми – помочь им максимально полно развить компенсаторные возможности, раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал, сформировать положительную самооценку, развить самостоятельность. Именно поэтому важна абилитация детей с проблемами

зрения, необходима их ранняя социализация. Важным звеном в системе развития и интеграции детей являются специализированные библиотеки для слепых.

Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих (РСБСиС) обслуживающая все категории людей, имеющих проблемы зрения, ведет непрерывную деятельность по социализации людей с ограниченными возможностями здоровья начиная с дошкольного возраста. Начиная с самых ранних лет, библиотечные специалисты помогают незрячим детям через книгу познавать мир, получить многие практические навыки, обогащают их духовно-эмоциональный мир. В библиотечном обслуживании незрячих и слабовидящих детей используются книги, изданные в альтернативных форматах, для людей имеющих проблемы в чтении обычных, плоскочечатных текстов. В зависимости от особенностей восприятия ребенка используются следующие виды книг: «говорящие» (т.е. аудио книги, записанные на кассеты, СД и МРЗ диски, флэш-карты), изданные рельефно-точечным шрифтом, рельефно-графические издания, для слабовидящих изданные укрупненным шрифтом. «Говорящие» книги для добукварного чтения помогают развить слух, расширить словарный запас, овладеть грамотной устной речью, подготовить ребенка инвалида по зрению к школе. Они широко используются как в индивидуальной, так и групповой работе с детьми. Тем, кто начинает изучать систему Брайля, предназначены адаптированные издания рельефно-точечного шрифта. В отличие от изданий для взрослых, они в большей степени учитывают специфику детского восприятия символов, размер детской руки и прочие особенности.

В последнее десятилетие в фондах библиотек слепых начали появляться тактильные-рукодельные книжки игрушки, которые являются уникальным средством абилитации детей инвалидов. Они помогают лучше узнать мир окружающих вещей и предметов, развить творческие способности ребенка. Эти книги содержат разноцветные рельефные рисунки или объемные изображения, выполненные из различных материалов, на ощупь максимально приближенных к оригиналу, а так же текст, напечатанный укрупненным или РТШ шрифтом.

Тактильные книги бывают двух типов: ассоциативные и дидактические. В основе ассоциативных лежат сюжеты сказок или рассказов. Дидактические имеют познавательный характер и способствуют освоению новых знаний. Начиная с 2001 года в Республиканской специальной библиотеке для слепых и слабовидящих началось изготовление тактильных книг. За этот период специалистами библиотеки подготовлено довольно большое количество рукодельных книг, которые широко применяются в абилитационной работе с незрячими и слабовидящими детьми.

Помимо оказания присущих только библиотекам специфичных услуг, библиотека ставит перед собой и другие задачи, решение которых помогают инвалидам осознавать себя полноценной, нужной обществу личностью, идентифицировать свои возможности с возможностями людей без ограничения по состоянию здоровья.

Создание комфортной доступной культурно-развивающей среды, условий для получения качественного образования, творческой самореализации детей с нарушением зрения. В библиотеке работает детская комната для занятий. Комната оснащена развивающими игрушками, адаптивной техникой, современными средствами реабилитации для незрячих. Такими как тифлофлэшплееры для прослушивания аудио книг, светоопределяющий прибор, кукла Браиллина, рельефно-графические материалы. Все это используется в индивидуальной и групповой работе с детьми.

Оказание помощи незрячим и слабовидящим детям в приобретении социального опыта и проведение библиотечно-реабилитационных мероприятий, используя, различные формы и методы работы с детьми-инвалидами. Совместно с воспитателями дошкольных учреждений, учителями специальных школ проводятся множество мероприятий культурно-досугового, реабилитационного характера, как в библиотеке, так и в этих учреждениях. Проводимые мероприятия разрабатываются на основе дифференцированного подхода к детям с учетом их возрастных, физических и психологических особенностей. Одной из новых форм работы можно назвать просмотры художественных фильмов с тифлокомментариями.

Оказание информационной и практической помощи родителям, имеющим детей с нарушениями зрения. При всей важности и масштабности работы специальных библиотек, основная роль в развитии ребенка с дефектами зрения принадлежит семье. Задача библиотеки – поддержать родителей, оказать помощь в организации этого процесса, обеспечить хорошими

книжками для детского и семейного чтения, литературой консультативного характера по проблемам воспитания и развития детей с проблемами зрения.

Ознакомление незрячих и слабовидящих детей и их родителей с новейшими адаптивными технологиями для людей с проблемами зрения, обучение навыкам работы с этими устройствами (магнитофонами, тифлофлешплеерами, электронной лупой, компьютерами и др. устройствами программным обеспечением к ним). Специалисты библиотеки тщательно следят за новинками в области адаптивных технологий и проводят ознакомительные обзоры, презентации, мастер-классы по работе с новыми устройствами. Ведётся обучение пользованию сенсорных устройств, программ экранно-речевого доступа, таких как JAWS, NVDA, ориентированию в пространстве с помощью GPS навигации и т.д. Обеспечение необходимой информацией специалистов работающих с детьми-инвалидами по зрению (учителей, воспитателей, психологов, тифлопедагогов) оказание им методической и консультативной помощи. Здесь речь идет о литературе учебного характера, методической и профессиональной литературе по проблемам инвалидности.

В Республике Татарстан незрячие и слабовидящие дети в основном охвачены специальным (коррекционным) образованием: на сегодняшний день действуют 4 школы для слабовидящих, 4 детских сада для незрячих детей-инвалидов и 1 начальная школа-детский сад для детей с нарушениями зрения, а также несколько коррекционных групп в обычных детских садах. В школах обучается 560 учащихся, в детских садах – 512 незрячих имеющих нарушения зрения воспитанников. В последние годы в Республике развивается система инклюзивного образования. Работа с такой сложной категорией как дети с дефектами зрения требует особого подхода, особых условий, специфических знаний, умений, навыков. Следовательно, у образовательных учреждений возникают трудности в создании комфортной для инвалида по зрению образовательной среды, в комплектации учебным (учебниками) и вспомогательным материалом специальных форматов, необходимость квалифицированных и компетентных в вопросах тифлопедагогики и тифлопсихологии педагогов и т.д. Принято считать, что вышеперечисленные проблемы требуют больших материальных, временных и иных затрат. Однако многие вопросы можно успешно решить путём социального партнерства со специальными учреждениями для инвалидов по зрению.

Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих, являясь методическим центром по обслуживанию инвалидов по зрению, с большинством коррекционных образовательных учреждений библиотека работает в тесном контакте. Специалисты библиотеки оказывают систематическую консультационную помощь в повышении теоретических и практических знаний по работе с людьми с дефектами зрения. Педагоги образовательных учреждений охвачены системой индивидуального и группового информирования по вопросам коррекционной педагогики и психологии. Выполняются разовые и долгосрочные запросы, касающиеся воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Оказывается консультационная помощь по использованию современных адаптивных технологий для инвалидов по зрению в образовательном процессе, а также в вопросах приобретения тифло-приборов и установки различных программных средств. В рамках Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан библиотекой разработана программа по обеспечению учебным материалом по системе Брайль детей-инвалидов по зрению коррекционных, общеобразовательных учреждений 3-го и 4-го вида Республики Татарстан. В ходе этой деятельности издается учебная и краеведческая литература в поддержку образовательного процесса, в том числе и по запросам коррекционных школ. Совместно с детскими садами и школами проводятся множество мероприятий направленных на абилитацию и социализацию незрячих и слабовидящих детей: повышение кругозора, развитие духовно-нравственных качеств, творческих и интеллектуальных способностей, воспитания сильного духом личности и патриота своей Родины. Все вышеперечисленное актуально и применимо и к другим образовательным учреждениям.

Для успешного развития образовательного пространства, в котором каждый человек, с инвалидностью или без нее, имеет возможность реализовать свой личностный потенциал и право на образование, необходимо повышение культуры личности в обществе в целом. Важна информационно-просветительская, разъяснительная работа о жизнедеятельности людей с

ограниченными возможностями, об их проблемах и достижениях, формирование правильного и позитивного образа таких людей, воспитание взаимоуважения и терпимости к другим людям. В связи с этим библиотекой проводятся экскурсии, уроки добра и другие мероприятия для зрячих школьников, студентов. Устраиваются инклюзивные встречи, в которых идет активное взаимодействие зрячих и незрячих людей.

В заключении хочется отметить, образование это фундаментальная база, от которого зависит успешное развитие личности. Эффективным механизмом во всестороннем развитии личности незрячего и слабовидящего ребенка, разрешения проблем семей имеющих таких детей на пути их взросления является тесное взаимодействие родителей и близкого окружения детей, специалистов образовательных, культурных и иных учреждений занимающихся проблемами инвалидов и инвалидности. Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих со своей материально-технической базой современных адаптивных технологий для инвалидов по зрению, богатыми фондами специализированных изданий разных отраслей знаний, литературы по проблемам инвалидности, вопросам коррекционной педагогики и психологии, и специалистами с большим опытом работы с инвалидами по зрению готова и открыта к сотрудничеству.

Зиятдинова Гузелия Сагитовна
директор МБОУ «Апастовская средняя общеобразовательная школа с углубленным
изучением отдельных предметов»
Габидуллина Гульфия Камилевна, заместитель директора по УВР
Шарафуллина Гузель Фаритовна, заместитель директора по УВР
Насрутдинова Фарида Фанисовна, учитель биологии и географии
Салаватуллина Аниса Анисовна, педагог-психолог
Хамидуллина Фания Рафиковна,
к.э.н., доцент ЧОУ ВО «КИУ им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

INCLUSIVE EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Аннотация. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" так определила один из своих приоритетов: «Новая школа - это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов...». 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. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении.

Abstract. National educational initiative "Our New School" as defined one of its priorities, "New School - a school for all. In any school the successful socialization of children with disabilities will be provided ". In the framework of inclusive education is put ideology that excludes any discrimination against children, which ensures equal treatment of all people, but creates special conditions for children with special educational needs. Experience shows that from any of the strict education system some of the children is eliminated, because the system is not ready to meet the individual needs of such children in learning.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дискриминация, интеграция, «волевая» инклюзия, «гипертрофированная» инклюзия, портфолио, риск реализации, основные принципы, ресурсное обеспечение, интеграции детей.

Keywords: inclusive education, discrimination, integration, "strong-willed" inclusion, "exaggerated" inclusion, portfolio, risk of implementation, the basic principles, resource provision, integration of children.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования становится одним из главных в российской образовательной политике. Инклюзивное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Проблемы социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ являются на сегодняшний день весьма актуальными. Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики.

Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его культуру, приобщение к жизни в социуме.

Инклюзивное образование призвано решить следующие задачи: создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ; обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействия ребенку и его семье, помощи педагогам; разработка специализированных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ; повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВЗ различной специфики и выраженности; формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и детям с ОВЗ.

Ожидаемые результаты заключаются в следующем: выход детей с ОВЗ из состояния изолированности от общества; реализация конституционных прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с их возможностями; получение ими образования в соответствии с индивидуальными возможностями; реализация себя в обществе.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ — новое перспективное стратегическое направление образовательной политики, в значительной степени затрагивающее основы образования. Поэтому на этапе проектирования необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, чтобы заложить основы по-настоящему действенного инклюзивного образования и избежать перекосов и срывов в его реализации. Инклюзивное образование в настоящий момент имеет ряд ограничений нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-методического, социокультурного свойства.

В связи со всей сложностью, противоречивостью и ограниченностью инклюзивное обучение детей с ОВЗ сопряжено со многими рисками. Целесообразно различать риски реализации инклюзивного образования:

- так называемая «поверхностная» или формальная инклюзия — реализация права на общее образование детей с ОВЗ формально, поверхностно, на словах, когда детей с ОВЗ принимают в общеобразовательные учреждения, не подготавливая эти учреждения, участников образовательного процесса, не создавая условия для инклюзии;

- так называемая «волевая» инклюзия — массовый переход к инклюзивному обучению по единому плану и принципам, без учета специфики образовательного учреждения, без подготовки участников образовательного процесса;

- так называемая «гипертрофированная» инклюзия, акцентированная на ограничениях и сложностях обучения и социализации детей с ОВЗ, при которой осуществляется чрезмерная, инфантилизирующая забота о детях с ОВЗ, создается сильная инфраструктура специального образования, усложняющая процесс общего образования, социализации учащихся.

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах: индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа обучающегося ребенка с ОВЗ - по развитию академических знаний и жизненных компетенций; социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в

образовательном учреждении и вне его ; психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации; психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения; индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ; портфолио обучающегося – ребенка с ОВЗ; компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации; рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами; тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения; сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи; ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Освоение основной образовательной программы должно обеспечить введение в культуру ребенка, который выпадает из образовательного пространства в связи с особенностями своего физического или психического развития. Введение такого ребенка в контекст культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе.

Необходимо ресурсное обеспечение (создание условий) получения образования детьми с ОВЗ. Выделим нормативно-правовое, кадровое, финансово-экономическое, материально-техническое и информационное обеспечение. На первый план выходит нормативно-правовое обеспечение процесса выбора семьей ребенка с ОВЗ варианта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант. Разработка нормативно-правового механизма адекватного и ответственного выбора для ребенка с ОВЗ, включая разработку типового контракта, фиксирующего согласованный выбор и разделение ответственности всех участников образовательного процесса, включая родителей. Кадровое обеспечение – характеристика необходимой квалификации кадров педагогов (в области общей и специальной педагогики), а также кадров, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в системе общего образования.

Финансово-экономическое обеспечение – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения. Должно быть предусмотрено подушевое финансирование, размер которого сохраняется вне зависимости от выбранного уровня образования, степени интеграции ребенка в общеобразовательную среду. Финансово-экономическое обеспечение устанавливается с учетом необходимости индивидуальной специальной поддержки ребенка с ОВЗ. Материально-техническое обеспечение – общие характеристики инфраструктуры общего и специального образования, включая параметры информационно-образовательной среды. Материально-техническое обеспечение образования детей с ОВЗ должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям группы детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должно быть: организация пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ; организация временного режима обучения; организация рабочего места ребенка с ОВЗ; технические средства обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии); технические средства обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей); специальные учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования.

Информационное обеспечение включает необходимую информационно-методическую базу образования детей с ОВЗ и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Инклюзивное обучение требует координации действий, т.е. обязательного регулярного и качественного взаимодействия специалистов общего и специального образования, специалистов системы сопровождения. Специалисты должны иметь возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных

специалистов. Должна быть организована возможность регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей.

В МБОУ «Апастовская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» (Республика Татарстан) имеется опыт инклюзивного обучения детей с умственной отсталостью, который предполагает функционирование класса для таких детей. Индивидуальный подход учителя предусматривает обстоятельное знакомство ребенка с образовательной средой; изучение индивидуальных особенностей ребенка и подходов работы с ним; персональное обращение и четкое инструктирование; индивидуальный темп, стиль взаимодействия и специальные задания; сотрудничество со специалистами сопровождения (психологом, логопедом, тьютором), тесное взаимодействие с семьей и др.

Ребенок получает образование, сопоставимое по уровню его академического компонента, находясь среди остальных обучающихся и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка могут быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Обязательным условием освоения этой модели является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка - создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. Обязательной является подготовка педагогического и детского коллектива к включению в него детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), способного освоить специальную программу.

Основная задача образовательного учреждения в сотрудничестве со специалистами – разработка и корректировка индивидуальных учебных планов и программ для каждого ребенка из специализированного класса на основе изучения его особенностей, ресурсов и ограничений; обобщения опыта и результатов обучения на более ранних этапах. В связи с этим учителя, работающие в специализированных классах обеспечивают творческое отношение к процессу обучения ребенка, подстраивая под него общеобразовательную программу и принципы школьного обучения. Индивидуальные планы и программы для детей с ОВЗ утверждаются на педсоветах школы и совместных психолого-медико-педагогических консилиумах.

Важным слагаемым учебного процесса в специализированном классе является комплексная психолого-педагогическая коррекция неустойчивого психологического состояния ребенка; развитие его социального интеллекта, самостоятельности, способности к преодолению трудностей.

Предварительные результаты внедрения инклюзивного обучения следующие: организован подвоз детей к школе; обеспечивается психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса обучающихся с ОВЗ; в школе целенаправленно поддерживается социализация обучающихся с ОВЗ, что способствует улучшению социальной компетенции и навыков коммуникации детей с ОВЗ, более высокому уровню социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде; в инклюзивной среде дети с ОВЗ получают возможность полноценного освоения учебных программ, что способствует улучшению навыков и академических достижений; социальное принятие обучающихся с ОВЗ улучшается за счет характерного для инклюзивного класса обучения в малых группах; в инклюзивном классе дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с ОВЗ, различать социальные стигмы.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.
2. Библиографическое описание: Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012.
3. Гусева, С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации [Электронный ресурс] / С.В. Гусева. – Режим доступа: www.valeocentre.ru.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1.С.В. Алёхина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина - М.: Центр «Школьная книга», 2010.

ИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ НЕЗРЯЧЕГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОУ

FROM THE EXPERIENCE IN UPBRINGING OF A BLIND CHILD IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы по инклюзивному образованию в условиях дошкольного учреждения.

Abstract. The article describes the experience of work in inclusive education in a preschool institution

Ключевые слова: инклюзивное образование, офтальмотренажёры, Центр сенсомоторики, приемы обучения и воспитания незрячих детей.

Key words: inclusive education, ophthalmo-training devices, Center of sensor-motor skills, methods of teaching and upbringing of blind children

Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции детей с нарушениями зрения №70 открыт 2 декабря 1987 года. Проблемой обучения и воспитания детей с нарушениями зрения наш педагогический коллектив занимается с 1989 года.

В детском саду функционируют 12 специализированных групп (10– дошкольных, 2 – раннего возраста), списочный состав—173 ребенка, из них 14 детей-инвалидов. Поводом для открытия этих групп послужило огромное желание родителей растить и воспитывать своих детей в родном доме, своей семье, не отдавать их в другие города в специализированные интернаты, школы.

В воспитательно-образовательной работе МБДОУ № 70 осуществляется: лечебно-восстановительная работа по зрению; коррекционно-педагогическая работа с детьми со зрительной патологией.

В детском саду с декабря 2012 года функционирует Центр коррекции зрения, который оснащен необходимым оборудованием и эффективным компьютерным лечением.

Деятельность учителя-дефектолога (тифлопедагога) по работе с незрячими детьми является важным моментом в решении коррекционных задач. Мной была разработана программа для детей с тотальной слепотой, которая обеспечивала системность и доступность по решению коррекционно-педагогических задач. В условиях нашего детского сада имелись определенные трудности в работе по развитию и воспитанию таких детей, которые требовали адаптации в соответствии с компенсаторными возможностями каждого ребенка. В тоже время была другая проблема, которая заключалась в отсутствии специальных пособий. В итоге основную часть наглядного и демонстрационного материала для них приходилось выполнять педагогам самостоятельно.

Из опыта своей работы я считаю, что одной из главных задач воспитания детей с ОВЗ является формирование у них представления об окружающем на основе чувственного опыта с опорой на сохранные анализаторы. Изучив множество документов по вопросам инклюзивного образования и воспитания детей, мы создали интегрированную группу, которую посещали здоровые дети, слабовидящие и 2 ребенка с тотальной слепотой.

Наша задача — оказать помощь слепым детям-инвалидам и слабовидящим в освоении программы детского сада при подготовке детей к школе. Для этого в МБДОУ № 70 создали все необходимые условия для того, чтобы ребенок пошел в школу подготовленным.

В нашем учреждении имеются изолированные кабинеты тифлопедагогов. Учитывая особенности зрительного восприятия детей, оформление кабинетов выдержано в жёлто-зелёной цветовой гамме. Для того, чтобы сделать коррекционный процесс интересным для детей и скоординировать педагогическую деятельность дефектолога, мы разместили оборудование кабинета по развивающим центрам.

1. Центр предаппаратной подготовки и развития сохранных анализаторов. Основное значение центра предаппаратной подготовки – это развитие зрительных функций у детей. Здесь у нас находятся различные лабиринты, офтальмотренажёры, пособия на развитие бинокулярного и стереоскопического зрения. Так же в этом центре размещён материал по развитию обоняния, осязания, слуха.

2. Центр сенсомоторики. Центр сенсомоторики предназначен для формирования у детей сенсорных эталонов, а так же для развития у них графомоторных навыков и зрительного восприятия. Здесь мы используем пособия Монтессори, дидактические игры, всевозможные геометрические лото, вкладыши, трафареты.

3. Центр предметно – практической деятельности. Главная задача этого центра – научить детей действовать с предметами и ориентироваться в большом и малом пространстве. Центр предметно – практической деятельности включает в себя муляжи, мелкие игрушки, мозаики, конструктор, настольный театр. Содержание центра постоянно меняется, в зависимости от усвоенных умений и навыков детей.

4. Центр речевых и неречевых средств общения. Этот центр предназначен для развития у детей мимики, пантомимики, формирования правильных поз, жестов, движений и развития речевых функций. Центр включает в себя предметные и сюжетные картинки по всем лексическим темам.

5. Учебная зона. Учебная зона предназначена для работы с подгруппой детей. Жалюзи висят над доской не случайно, поворачивая их, мы получаем «зашумленное» изображение картинок. Учебная мебель мобильна, не имеет острых углов, безопасна для детей, легко трансформируется для размещения леворуких и праворуких детей, с учётом их зрительного диагноза.

6. Методический центр. В методическом центре размещена нормативная и отчётная документация, консультации, конспекты занятий, разработки, диагностики и тесты, дидактический и демонстрационный материал по разделам коррекционной работы.

Воспитание и обучение в ДОУ ведется по основным программам:

- Адаптированная программа МБДОУ № 70, разработанная на основе образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой;

- Основная общеобразовательная программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой;

- «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л.И. Плаксиной.

Особые затруднения специалисты детского сада испытывали в работе с детьми с тотальной слепотой. В развитии слепого дошкольника можно отметить три характерные особенности:

Первая заключается в отставании физического и умственного развития слепого ребенка по сравнению с развитием здорового ребенка, т.к. слепота лишает ребенка возможности активно познавать окружающий мир.

Вторая особенность - периоды развития слепых детей не совпадают с периодами развития зрячих. До того времени, пока слепой ребенок не выработает способов компенсации слепоты, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее.

Третья особенность - функции и стороны личности, которые менее страдают от отсутствия зрения (речь, мышление и т. д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладение пространством). Слепые дети бывают артистичными, с удовольствием принимают участие в праздниках, инсценировках, но все-таки у них страдает мимика и пантомимика.

В ходе работы я наблюдаю за активностью таких детей и выявляю, что основные признаки предметов и явлений доступны познавательным возможностям слепых. Без труда они определяют основные признаки предмета: форму, размеры, вес, материал, характер поверхности; но с трудом слепым детям даются мелко дифференцированные манипуляции руками, движения скованы, более медлительны. Во время выполнения различных видов деятельности тот или иной

анализатор является ведущим, поэтому ведется работа по развитию сохранных анализаторов у слепого ребенка.

В процессе образовательной деятельности объясняю ребенку все подробно, обращаю внимание ребенка на важные детали, добивалась того, чтобы они проговаривали свои действия. Очень интересна методика по формированию познавательно-исследовательских действий: руки ребёнка лежат на руках педагога, производящих действие. Таким образом, ребенок изучает движения рук педагога, запоминает их пассивные действия; беру руки ребенка в свои и стараюсь произвести с ним совместные действия; при обучении ребенка приемам совместных и пассивных действий я нахожусь сзади малыша, примерно на его уровне – так ребенок лучше понимает показываемые действия; придерживаюсь правила «Сопровождаю речью свои действия и действия ребенка, описываю ему события происходящего».

При целенаправленной и системной коррекционной работе слепые дети приобретают запас представлений и достаточно точно ориентируются в окружающем мире и хорошо запоминают материал.

Слово взрослого регулирует поведение ребенка. Дети прислушиваются и выполняют задания по словесной инструкции педагога. Внимание слепого ребенка сосредотачиваю на объекте и одновременно он может отвлекаться. Если нормально видящий ориентируется на местности автоматически, то слепой должен внимательно «наблюдать» (вслушиваться, осязать, обонять) за происходящим вокруг.

В силу нарушения деятельности зрительного анализатора у слепых детей может проявляться недоразвитие речи, которое часто не соответствует возрастной норме. Но к школе речь становится нормой.

Слепота тормозит двигательную активность ребенка. Малоподвижность, вялость, медлительность и возникающие на этом фоне двигательные стереотипы являются характерными особенностями психомоторики этих детей. Поэтому незрячих детей учим ориентироваться в пространстве: ближнего окружения, в группе, в детском саду, на прогулочном участке и т.д. При формировании навыков самообслуживания педагоги применяют разнообразные приемы и игровые упражнения. Наши воспитанники принимают активное участие в городских и республиканских мероприятиях.

Вся коррекционная работа строится на основе взаимодействия со всеми узкими специалистами, также в тесном контакте проводится работа с родителями. Ведь, благодаря только совместному сотрудничеству педагогов, дефектолога, психолога, логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре можно добиться наилучших результатов в обучении и развитии незрячих и слабовидящих детей.

Всем родителям очень важно, чтобы их ребенка принимало общество. Поэтому в Нижнекамске в центре социальной помощи семье и детям «Веста» организовано так называемое домашнее визитирование, когда помощь сотрудниками социальной защиты, образования, здравоохранения и прочих служб оказывается в семье. С ребятами играют, проводят развивающие тематические занятия и упражнения, организуют для них праздники с конкурсами и вручением подарков, а родителям дают всевозможные консультации. Мамы и папы, не выходя из дома, учатся помогать себе и своим детям.

В данном случае, сопровождая семью ребенка-инвалида, взаимодействуют многие структуры. Такой опыт показывает, что только объединившись, можно добиться реального результата, что особенно ценно и важно, когда речь идет о наших детях.

Список использованной литературы:

1. Волосовец Т.В., Кутеповой Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений.- М.: Издательство МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144с.

Идаева Р.А., г. Елабуга

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ

Работая учителем начальных классов с детьми в Елабужской школе – интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья, всё чаще встречаются дети страдающие с аутизмом. Для детей с ограниченными возможностями здоровья школьная программа должна

быть нацелена на то чтобы адаптировать к жизни в обществе, семье, к обучению. При составлении программ для учащихся я исхожу из возможностей ребёнка и ставлю соответствующие цели и задачи обучения. В классе у меня трое детей:

1. Серёжа поступил в нашу школу в 2014 году в подготовительную группу. Сейчас учится во втором классе. У него наблюдается нарушение всех сторон речи. Он пытается говорить, но в основном повторяет за учителем. Сам редко идёт на диалог. Нет развернутого высказывания, говорит односложно. У ребёнка нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации. Использует при необходимости жесты. В контакт с детьми вступает неохотно. Предпочитает играть один. Во время перемен доминируют повторяющиеся движения (размахивание руками, подпрыгивание). Часто облизывает пальцы, руки. Болезненно реагирует на шумы. По характеру спокоен, аккуратен.

Научился списывать тексты с учебника. Испытывает трудности при изучении букв, читает только при помощи учителя (повторяет услышанное). Знает счёт до 10. Решает примеры в пределах 10, записывает ответы только после одобрения учителя. Практические задания выполняет только с помощью педагога.

2. Егор поступил в школу в 2015 году. При поступлении в школу наладить контакт с ним просто не представлялось возможным. Он кричал, плакал, падал на пол, проявлял беспокойство. Требовалось помощь при одевании, ребёнок не мог сам помыть руки. Постепенно начал контактировать с педагогами. Избирательно относится к заданиям. Внимание не устойчиво, занимается только тем, что ему нравится. Требуется постоянной смены учебной деятельности. Стал более усидчив. Неадекватные реакции – оживление и смех, речевое и двигательное возбуждение, говорит не слушая других, сам на какую-то особенную тему. Частично усваивает и частично воспроизводит материал урока.

У ребёнка трудности при выполнении работ, требующих использования функций кистей рук и мелких мышц пальцев. При выполнении практических заданий требуется помощь педагога. Не ориентируется на листе тетради, пишет где попало. Выполняет устные упражнения, но не вступает в диалог. За год обучения умеет счёт до 10. Называет буквы, но навыки чтения не сформированы. Любит разукрашивать, обводить. В контакт с детьми вступает неохотно. От коллективной игры отказывается, предпочитая индивидуальную игру.

3. Игорь поступил в школу в 2015 году. Адаптация ребёнка в 1 классе проходил спокойно. Он быстро начал контактировать с педагогами.

При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы включается в учебный процесс, выполняет инструкции учителя, переключается с одного вида основной деятельности на другой. Но быстро устаёт, может встать и бегать по классу. Постоянно повторяет слова и фразы. На вопрос отвечает вопросом. Не умеет выделить существенное в сюжетной картинке; логическое мышление не сформировано.

Сформированы навыки чтения, нет понимания смысла прочитанного. Считает и решает примеры в пределах 10. Испытывает трудности в решении задач. В контакт с детьми вступает неохотно. От коллективной игры отказывается, предпочитая индивидуальную игру.

Вовлечь ребёнка в индивидуальную и совместную деятельность вот моя задача. Поэтому я применяю самые разнообразные формы взаимодействия. Развивая навыки социального взаимодействия.

Идаева Р.А., г. Елабуга

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В процессе работы я стараюсь создать комфортные условия для формирования и развития нравственной, гармоничной, физически и психически здоровой личности в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями с учётом системно - деятельностного и личностно – ориентированного подходов.

Работа с детьми, страдающими аутистическими расстройствами должна быть последовательной. Начинаю работу с простого, далее усложняю задачу. Провожу уроки в одной и той же обстановке, завершаю урок сопровождаю особым поощрением. Работу провожу

пошагово. Первый шаг – постановка конкретной задачи. Объясняю, что он должен сделать. На втором шаге демонстрирую детально то, что нужно сделать. На третьем шаге – вместе поэтапно выполняем действия. Сложные операции и действия необходимо разбивать на простые операции. Провожу систематическую работу по развитию мелкой моторики руки (рисуем, раскрашиваем, разрезаем ножницами, лепим). Дети начинают владеть карандашом и ручкой.

Работу по освоению навыков письма начинаю в черновой тетради. Пишу сама образец, затем его рукой и продолжает сам ребенок. После тренировки в черновой тетради пишет в прописях самостоятельно. Главное постепенно научить его списывать прописными буквами прочитанное с учебника. Надо учитывать неспособность ученика преодолевать трудности: при малейшем затруднении, неуверенности в успехе он отказывается от работы.

Обучение чтению целесообразно вести по трем направлениям: аналитико-синтетическое (побуквенное); послоговое; глобальное чтение

Занятия строятся по принципу чередования всех трех направлений. Используя приемы побуквенного чтения, даю ребенку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создает базу для включения звукоподражательного механизма. Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяжностью произношения. Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятна ему. Однако, если обучать ребенка только приемам глобального чтения, довольно скоро наступает момент, когда механическая память перестает удерживать накапливающийся объем слов.

Позволяет выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе. Вся работа по формированию речи аутичного ребенка носит длительный характер и продолжается на протяжении всего процесса обучения.

На уроках русского языка и математики также используем карточки, картинки, таблички, схемы. Всё это необходимо мне и ребёнку.

На уроках окружающего мира развиваем речь, объясняю доступными словами то, что ребёнок может понять. Используем то, что перед глазами (дерево, солнце, снег, лёд), а также раскраски, схемы, таблички.

Необходимо правильно организовать урок, следить за своим поведением, поступками, чтобы не создавать поведенческих проблем ученику.

Имамеева Флюра Равильевна
учитель математики высшей квалификационной категории
средней общеобразовательной школы №11
с углублённым изучением отдельных предметов Зеленодольского района

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

PERSONALISATION OF TEACHING MATHEMATICS STUDENTS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрывается проблема индивидуализации обучения математике учащихся с особенностями развития на уроках математики в средней общеобразовательной школе.

Abstract: the article reveals the problem of individualization of training in mathematics of pupils with special needs in mathematics lessons in secondary school.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, дифференцированное обучение, индивидуальный подход.

Keywords: individual instruction, differentiated instruction, personal approach.

Важнейшей задачей модернизации российского образования является обеспечение доступности качественного образования для всех детей независимо от их пола, национальности, особенностей физического и психического развития. Реализация данного права в свете современных перемен предполагает дальнейшее развитие процессов индивидуализации и дифференциации школьного образования. Актуальность осмысления отечественного и

зарубежного опыта дифференцированного и индивидуализированного обучения определяется внедрением модели инклюзивного образования. К причинам перехода к данной модели образования относится социальная значимость жизни ребенка в семье, в то время как обучение вместе со сверстниками с подобными нарушениями развития нередко требует проживание ребенка в интернате. Право ребёнка на получение образования по месту жительства может быть реализовано путём интеграции особенных детей в образовательное пространство массовой школы.

Математика является одним из важнейших образовательных предметов, знания которого необходимы в освоении программы профессионального образования. Это предмет, который «служит» многим другим предметам, изучаемым в общеобразовательных школах. Без него невозможно изучение физики, химии, биологии. Знания математики оказываются востребованными в обыденной жизни. Поэтому обучение математике должно носить в этом случае ярко выраженный практический характер.

Особое место в преподавании математики уделяется индивидуальной работе на уроках. Индивидуализировать обучение для детей с особенностями развития необходимо даже больше, чем для нормально развивающегося ребёнка. В условиях инклюзивного образования процесс индивидуализации осуществляется на основе дифференциации. Основанием для дифференциации являются рекомендации ПМПК. Психолого-медико-педагогическая комиссия определяет программу обучения ребенка с ОВЗ. По этой причине школьники одной группы заболевания, исходя из тяжести его последствий, могут быть отнесены к разным группам обучающихся, чей уровень образования должен быть цензовым (сопоставимым с уровнем здоровых сверстников) или нецензовым (в этом случае по завершению основного образования ребёнок вместо аттестата получает другой документ). Индивидуализация математического образования в современных условиях должна осуществляться с учетом особенностей образовательных потребностей ребенка с использованием индивидуальных программ обучения. Качество и количество планируемых математических знаний устанавливается в соответствии с особенностями развития школьника с ОВЗ.

Рассмотрим, какие же изменения подходов к обучению детей с особенностями развития, способных овладеть цензовым уровнем знаний, можно предложить. Прежде всего, нужно подойти индивидуально к форме выполнения заданий. Например, если дети с особыми возможностями не воспринимают устную информацию, то хорошо бы иметь письменную инструкцию, которую можно оформить на карточке. Учитель во время объяснения должен четко выделять или записывать на доске ключевые слова в задании или вопросе. Желательно, чтобы все задания были у таких ребят на столах. Дополнительную информацию можно преподносить в виде презентаций, рефератов. Особую роль нужно уделять наглядности на каждом уроке, игровым ситуациям, дидактическим играм. Из своего опыта я могу предложить такие формы работы на уроке как устный счёт, вычислительные цепочки, решение задач в стихах, игры «Найди ошибку», «Составь задачу», «Найди пропущенное число» и так далее.

Учителю на уроках необходимо также выбрать способы, которыми ученики, имеющие особенности развития, будут представлять результаты своего труда на уроках математики. Стоит подумать над тем, что некоторым детям нужно предоставить возможность устного ответа, некоторым наоборот – письменную форму ответа. Возможно, нужно увеличить для таких детей время выполнения задания или выполнение его дома. Индивидуальный подход должен прослеживаться и при оценивании учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Такие моменты как похвала учителя, хорошая отметка в дневник будут мотивировать таких ребят на дальнейшую работу. Для получения оценки можно уменьшить количество заданий и, конечно же, оценивать при обучении детей с ограниченными возможностями не только результаты, но и трудолюбие ребёнка.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с особенностями развития. Таким образом, индивидуализация обучения математики учащихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает: подготовку детей с ОВЗ к овладению школьной программой путём формирования у них необходимых знаний; формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению; замедленный темп преподавания знаний; усиление наглядности, применение на доступном уровне проблемного подхода; организацию занятий таким образом,

чтобы избежать утомляемости детей. Индивидуализируя подходы к обучению, нужно помнить, что любые изменения следует вводить так, чтобы они отражали индивидуальные нужды ученика с особыми потребностями.

Исаева Анастасия Александровна
заведующий МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №21 «Незабудка» ЗМР
РТ», Республика Татарстан, г. Зеленодольск
Арешина Наталья Ивановна
старший воспитатель МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №21
«Незабудка» ЗМР РТ», Республика Татарстан, г. Зеленодольск
Иванова Елена Алексеевна
педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №21 «Незабудка»
ЗМР РТ», Республика Татарстан, г. Зеленодольск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП В ДОО КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY (CP) IN THE PEO (PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION) OF COMBINED TYRE

Аннотация. В статье раскрываются основные методы и принципы работы педагогического коллектива ДОО комбинированного вида с детьми, имеющими диагноз ДЦП.

Abstract. The article reveals the basic methods and principles of work with children with CP applied by the pedagogical staff of PEO of combined type.

Ключевые слова: ДЦП, единство и интеграция предметно-развивающей, воспитательно-образовательной и социально-педагогической сред, социализация, эмпатия, толерантное отношение.

Keywords: unity and integration of developmental, objective, educational, social and pedagogical environment, socialization, empathy, tolerant attitude.

Ценностью обладает каждая человеческая жизнь независимо от обстоятельств и характеристик развития. И прожить свою жизнь достойно имеет право каждый человек. Наше государство гарантирует равные возможности для полноценного развития всем гражданам, включая имеющих проблемы со здоровьем.

Понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья в детском саду», «инклюзивное образование» появились недавно. Эти правовые термины ввёл принятый в Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 1 сентября 2013 года. Этим законом вводится следующее определение: «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Дети с особыми образовательными потребностями, имеют право на доступное качественное образование. Задача современного педагога – дать им возможность получить профессию, реализовать себя, да просто завести друзей, семью, став полноценными гражданами нашего общества. Однако, в современном мире многие дети с ограниченными возможностями здоровья часто не находят своего места из-за особенностей психофизического развития. Связано это как с нарушениями со стороны центральной нервной системы, так и со слабыми возможностями познания внешнего мира. Несмотря на изученность проблемы ДЦП, опыт коррекционно-развивающего обучения этих детей в условиях дошкольного образования невелик. Раннее вовлечение в образовательный процесс позволяет достичь более ощутимых положительных результатов в социальной адаптации и интеграции.

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №21 «Незабудка» ЗМР РТ» имеет опыт работы с детьми с диагнозом «Детский церебральный паралич» (ДЦП). Дети, поступившие в детский сад, имели ряд общих психофизических и психолого – педагогических проблем, характерных для большинства детей с ограниченными возможностями здоровья. Психофизические особенности: ограничение способности к полному самообслуживанию, к

самостоятельному передвижению; отсутствие речи или использование речи и неречевых средств в неполном объеме; излишняя эмоциональность, тревожность; уровень самостоятельности, не соответствующий возрасту; нарушения в коммуникативной сфере.

Психолого-педагогические проблемы: низкий уровень развития восприятия; недостаточно сформированы пространственные представления; неустойчивое, рассеянное внимание; преобладание наглядной памяти над словесной; снижение познавательной активности; отставание в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; несформированность игровой деятельности; несформированность языковых средств общения; низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости. Учитывая психофизические и психолого – педагогические особенности таких детей, приоритетом является их ранняя социализация. Дошкольная организация для них становится начальной ступенью. В наш детский сад поступают дети, прошедшие психолого-медико-педагогическую комиссию.

Одной из главных сложностей в нашей работе являлось отсутствие примерных адаптированных образовательных программ дошкольного образования, на основе которых можно было написать адаптированную образовательную программу детского сада. Мы опирались на федеральный государственный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Педагоги изучили психофизические и психолого-педагогические особенности детей, а самое главное – приняли самого ребенка. Дальнейшая задача педагогов состояла в том, чтобы ребенку с ДЦП помочь в освоении программы, их разностороннему развитию с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, социальной адаптации. Немаловажным фактором для коррекции вышеперечисленных проблем, необходимо чтобы и детский коллектив принял ребенка с ДЦП.

Одновременно, работа педагогов была направлена и на работу с семьями всех воспитанников. Не секрет, что многие родители обычных детей не хотят, чтобы их ребенок находился в группе с такими особенными детьми. Необходимым условием достижения высоких результатов коррекционно-развивающей работы в рамках комплексного сопровождения детей с ДЦП, являлось единство и интеграция предметно-развивающей, воспитательно-образовательной и социально-педагогической сред. Исходя из этого, в группах расположили стеллажи с настольными и дидактическими играми, увеличив зоны свободного доступа к материалам.

Педагоги строили свою работу во взаимодействии со специалистами: музыкальным руководителем, логопедом и педагогом-психологом. Благодаря музыкальной деятельности, у таких детей формировались первичные навыки коммуникации. Музыка благотворно влияла на органы чувств детей, развивала внутреннюю гармонию, уменьшала тревожность, которая мешает полноценному физическому и эмоциональному состоянию.

Значительное место отводилось логопедической работе. Ее основными задачами являлись: развитие (и облегчение) речевого общения, улучшение четкости речи; нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; развитие речевого дыхания, голоса, формирование силы, продолжительности, управляемости голоса в речевом потоке; выработка синхронности дыхания, голоса и артикуляции; коррекция нарушений произношения. Особое внимание уделялось возможности общения ребенка с ДЦП с другими детьми. Это очень важный двусторонний процесс. Дети с ДЦП приобретали друзей, а обычные дети, учились сопереживать. Программ, направленных на проблемы общения детей с ОВЗ очень мало, а адаптивные программы не всегда направлены на полноценное развитие коммуникативных качеств у таких детей. Педагогом – психологом проводились занятия, направленные на развитие эмпатии у обычных детей по отношению к особым детям, нуждающимся в сочувствии и сопереживании. Только поняв, что ребенок с ДЦП отличается от них, дети смогли помочь, понять и принять того, кто нуждался в их защите и опеке.

Воспитание детей с ДЦП даёт возможность развивать социальные отношения через непосредственный опыт. Пользу от инклюзивного образования получают семьи и, в целом, общество. Исходя из нашего опыта работы, мы убеждены, что главное – это полноценное формирование личности каждого ребенка. Поэтому в коррекционно – развивающую работу необходимо вовлечь всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей и детей. На совместных мероприятиях, проводимых в ДОО, мы решаем главную задачу

– включение ребенка с ДЦП в детский коллектив и воспитание взаимного толерантного отношения друг к другу. Успешная социализация таких детей возможна при условии уважительного отношения к личности ребенка и совместной работе всего коллектива. Создание комфортной, психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким как все, главная задача всего коллектива. Мы хотим, чтобы дети с ДЦП, поступающие в наш детский сад, жили полноценной социальной жизнью, общались со сверстниками, обретая тем самым, право на обычное детство.

Список использованной литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/Л.И. Акатов.-М.: Владос, 2003,- 368 с.

2. Бурлова Н.Б. Социальная защита детства/Н.Б. Бурлова//Справочник руководителя дошкольного учреждения.-2012.- № 10.-С. 56-60.

3. Гулидов П.В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений/П.В. Гулидов//Справочник руководителя дошкольного учреждения.-2012.- № 7.-С. 42-45.

Исхакова Гульнур Рафаэловна
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 25 «Йолдызкэй»
Чистопольского муниципального района РТ
Научный руководитель: кандидат педагогических наук Паранина Н.А.

ПЛЮСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

PLUSES OF INCLUSIVE EDUCATION PRESCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья МБДОУ «Детский сад № 25 «Йолдызкэй» Чистопольского муниципального района РТ.

Abstract. The article deals with the experience of working with children with disabilities MBDOU «Kindergarten № 25» «Yoldyzkay» Chistopol municipal district of the Republic of Tatarstan.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords. Inclusive education, pre-school education institution, children with disabilities.

Не секрет, что обучение и воспитание дошкольников с ОВЗ является на сегодняшний день актуальной проблемой, хотя определение «дети с ограниченными возможностями здоровья» в педагогическом словаре появилось сравнительно недавно. Проблема не в том, что такие дети есть, и что они нуждаются в особой заботе и индивидуальном подходе, а в том, чтобы грамотно адаптировать детей в социуме, организовать им безбарьерную среду жизнедеятельности, вовлечь в специальное обучение.

Многие педагоги работают в обычном детском саду, где по штатному расписанию не предусмотрены логопед и психолог. Однако всё чаще в своей практике сталкиваются с детьми, которые в силу каких-то своих особенностей выделяются среди сверстников. У них нет ярко выраженных нарушений слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта.

Эти дошкольники с трудом усваивают образовательную программу, медленнее работают на занятиях, имеют выраженные расстройства эмоционально-волевой сферы. Задача педагогов - помочь детям с ограниченными возможностями здоровья понять, что они не одиноки, что они не являются изгоями в обществе и могут наравне со всеми детьми расти, развиваться и добиваться новых достижений, не отставая от своих сверстников. Педагоги, работающие с такими детьми, понимают, что с ними нужно не только общаться, учить их думать, размышлять, сопереживать, но и организовать их воспитание, помочь им социализироваться в обществе, а помочь в решении данных вопросов может работа психологов и дефектологом современной дошкольной образовательной организации.

Опыт показывает, что главная сложность – это передача особому ребёнку социального опыта. Сверстники, развивающиеся в норме, как правило, с лёгкостью принимают эти знания и умения, а вот к детям с ОВЗ нужен особый образовательный подход. Не секрет, что традиционно многие педагоги работают по определённой схеме: объяснение нового материала, выполнение заданий по теме, оценивание уровня усвоения знаний. Несколько по-другому выглядит эта схема для дошкольников с ОВЗ: поэтапное объяснение нового материала; дозированное выполнение заданий; повторение ребенком инструкции к выполнению задания; обеспечение аудиовизуальными средствами обучения; система специального оценивания уровня программных достижений. Специальное оценивание включает в себя в первую очередь индивидуальную шкалу оценок в соответствии с успехами ребёнка и затраченными им усилиями. Учитывая этот факт, при работе с детьми с ОВЗ нами был выбран метод «проектов», кроме того был разработан проект «От развитой руки – к развитой речи», который успешно был внедрен в воспитательно-образовательный процесс МБДОУ «Детский сад № 25 «Йолдызкай» Чистопольского муниципального района РТ. В основе обучения - полисенсорные методы обучения (наглядность, вовлечение всех сенсорных органов), что в свою очередь обеспечивает максимальную доступность изучаемого материала.

Позднее, в рамках проекта, нами так же было разработано игровое пособие «Игры для маленьких ручек и пальчиков», куда вошла здоровьесозидающая технология «Игры с песком». Опыт работы показал, что эти игры способствуют успешному развитию детей в физкультурно-оздоровительном, познавательном-речевом, социально-личностном аспектах. Как показала практика, данная технология способствует снижению тревожности, нервно-психического напряжения, раскрытию творческого потенциала детей, развитию эмпатии и коммуникативных навыков детей, а также их познавательной активности. Накопилось много авторских игр с использованием песочной технологии, которые вошли в новое игровое пособие «Волшебный песок». В пособии игры представлены с учетом возраста и психофизических особенностей дошкольников. Для снятия тревожности и нервно-психического напряжения предлагаются следующие игры: «Узоры на песке», «Разный песочек» в разных вариантах. Для познавательного речевого корректирования - «Отгадай и откопай», «Кладоискатели», «Нарисуй отгадку молча», «Мы познаём мир», т.п.

Для организации игровой деятельности с «волшебным песком» педагоги используют разной формы подносы, ёмкости и контейнеры, ведерки, совки, деревянные гребешки и стеки. Дети рисуют на подносе с прозрачным дном, на пластмассовом подносе, просто в песочнице. В последнее время помимо песка, для техники рисования по стеклу используются кофе, соль, манная крупа, а также другие мелкие сыпучие вещества. Для украшения - камушки, пуговицы, бусины разных размеров и цветов. Для обыгрывания сюжета - персонажи из киндер-сюрпризов и игрушечных животных. Предусматривается широкое варьирование организационных форм образовательной работы: групповых, подгрупповых, индивидуальных. В процессе образовательной деятельности в рамках реализации проекта, во многих образовательных учреждениях, при работе с детьми с ОВЗ педагоги стараются гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы, что способствует активному участию детей в жизни коллектива.

Многими психологами, педагогами доказано, что дети даже со значительными нарушениями могут быть интегрированы по 2-3 человека в обычную группу и не нужно этого бояться. Напротив, в этом есть свои плюсы: дети с ОВЗ получают замечательную возможность адаптироваться к среде сверстников, а здоровые дети получают возможность поупражняться в эмпатии, доброте, толерантности.

Список использованной литературы:

1. Златова Е.Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с ОВЗ. - // Методист. – 2009. - №9. - С. 57
2. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие. — М.: Владос, 2011. — 167 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

PRIMARY SCHOOL CHILDREN' CORRECTION OF SPEECH DISORDERS BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGY

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема использования специализированных компьютерных технологий в работе с детьми с речевой патологией для формирования у них положительной мотивации к учебной деятельности. При работе с ИКТ включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью.

Abstract. The article reveals the actual problem of the use of specialized computer technologies in work with children who have speech pathology. It is necessary for the formation of their positive motivation to training activities. When working with ICT three types of children's memory are included : visual, auditory, motor ones. This allows you to build a sustainable visual-kinesthetic and visual-auditory conditioned reflex connections in the Central nervous system. In the process of correctional logopedic work the right language skills are formed, and later self-monitoring of children' speech is formed.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекция речи, компьютерные технологии.

Keywords: inclusive education, correction of speech, IT technology.

Целенаправленное системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений языкового и речевого развития у детей с использованием компьютерных технологий позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Она достигается в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, интерактивной формы обучения, а также создания условий развития положительной мотивации.

Мы живем в такое время, что компьютеры, уже занявшие прочные позиции во многих областях современной жизни, быстро проникают в дома, школы, офисы. Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, может играть роль незаменимого помощника в воспитании и обучении ребенка, а также в формировании речевого и общего психического развития школьников и служить мощным техническим средством обучения. Большое количество всевозможных компьютерных программ Microsoft: Power Point, Excel, Word вполне можно использовать в своей работе любому педагогу школы как для повышения эффективности учебного, воспитательного и коррекционного процессов, так и для повышения уровня своей квалификации и профессионального мастерства.

Контингент школьников с ОВЗ составляют дети, имеющие разный уровень речевого развития. Организация обучения этих детей требует особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку школьников на занятиях. Одной из центральных проблем в логопедической работе является мотивация. Очень часто ни желания логопеда, ни владения методикой коррекции речи недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. Ребенка утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, называние картинок для автоматизации и дифференциации звуков.

С целью оптимизации процесса развития познавательной деятельности и развития речи школьников учителя-логопеды стали использовать обучающие компьютерные программы, при помощи которых появились реальные возможности для качественной индивидуализации обучения детей с нарушениями речи, значительно возросла мотивация, заинтересованность детей

на занятиях. Использование компьютера в логопедической работе позволяет заниматься с несколькими группами детей одновременно, способствует активизации непроизвольного внимания, повышению интереса к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что способствует достижению поставленных целей.

Учитель-логопед не только использует компьютерный материал на своих занятиях, но и дает возможность родителям, которые имеют дома компьютер, продолжить с ребенком занятия. Таким образом, новизна работы с компьютером позволяет повысить интерес ребенка к занятиям с логопедом, позитивно сказывается на мотивации обучения, его результативности и ускоряет процесс коррекции речи.

Использование компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе – это доступный и удобный способ быстрого подбора необходимого речевого, литературного материала и его оформление с помощью различных информационных и электронных ресурсов, ведение документации (анкеты, речевые карты, индивидуальные карточки с заданиями, конспекты занятий по темам) в электронном виде, создание презентаций по лексическим темам: «Одежда», «Овощи и фрукты», «Домашние и дикие животные» и т.д., облегчает работу, сокращает время, затрачиваемое учителем-логопедом на ведение необходимой документации.

Психологи отмечают: чем раньше ребенок познакомится с компьютером, тем меньше психологический барьер между ним и машиной, так как у ребенка практически нет страха перед техникой. Потому, что компьютер привлекателен для детей, как любая новая игрушка, а именно так в большинстве случаев они смотрят на него. Процесс обучения ребенка с нарушением речи требует длительного времени и отнимает у него много сил. Интерес к занятиям с логопедом у ребенка со временем утрачивается, так как эти занятия часто носят монотонный характер, теряется желание говорить «правильно и красиво». Тем более что в настоящее время возросло количество детей, у которых к нарушениям речи присоединяется и синдром дефицита внимания и гиперактивности. В работе с такими детьми требуется особый индивидуальный подход, так как они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке на занятиях.

Используя в своей деятельности ИКТ с целью повышения эффективности процесса коррекционно-логопедического воздействия, учитель-логопед при этом решает следующие задачи: повышение мотивации детей к логопедическим занятиям; формирование сотрудничества и новых форм общения между ребенком и логопедом; адекватная оценка ребенком своих действий во время занятий с компьютерной программой; положительное эмоциональное состояние ребенка в процессе занятий, как залог успеха.

Осознанное отношение ребенка к своему речевому дефекту, а, следовательно, и желание его исправить – одна из центральных задач в логопедической работе. В этом случае одним из средств оптимизации процесса коррекции могут служить компьютерные программно-методические средства. Общение младших школьников с ОВЗ с компьютером начинается с компьютерных игр, тщательно подобранных с учетом возраста и учебной направленности. Специально разработанные компьютерные программы, которые может в своей работе использовать учитель-логопед, несут обучающий и развивающий характер: «Развивай-ка для малышей» из серии «Обучение с приключением», «Веселая азбука», «Фабрика игр», «Игры для Тигры», «Учимся говорить правильно», которые предназначены для коррекции общего недоразвития речи у детей и позволяют эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми.

Детские компьютерные игры составлены так, что ребенок может представить себе не только единичное понятие или конкретную ситуацию, но и получить обобщенное представление обо всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него развиваются такие важные операции мышления как обобщение и классификация. В процессе занятий на компьютере у детей улучшаются память и внимание, так как передаваемая информация в привлекательной для ребенка форме, не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Работая с компьютером, ребенок рано начинает понимать, что предметы на экране – это не реальные вещи, а только знаки этих реальных вещей. Таким образом, у детей начинает развиваться «знаковая функция сознания», то есть понимание того, что есть несколько уровней окружающего нас мира – это реальные вещи, картинки, схемы, слова, числа.

Занятия с использованием компьютера имеют большое значение не только для развития интеллекта ребенка, но и для развития его мелкой моторики. В любых играх самых простых и

сложных детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру рук. Не зря бытует такое выражение «наша речь- на кончиках наших пальцев». Существует даже простой мини-тест речевой готовности ребенка: его просят поочередно показать один, два, затем три пальца руки. Если ребенок делает это свободно, это говорит о том, что артикуляционная моторика практически сформирована. Ученые отмечают, что чем больше мы выполняем мелких и сложных движений пальцами, тем больше участков мозга включается в работу, это относится и к работе зрительного анализатора. Чем внимательнее мы всматриваемся в то, над чем работаем, тем больше пользы нашему мозгу. Мозг ребенка одновременно выполняет несколько видов деятельности: следит за изображением, отдает команды пальцам рук и при этом еще и думает над заданием. Вот почему так важно формирование моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях детей на компьютере. Кроме всего перечисленного, компьютерные игры учат детей преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты. Благодаря компьютеру становится более эффективным обучение планированию, контролю и оценке результатов самостоятельной деятельности ребенка, через сочетание игровых и неигровых моментов. Ребенок входит в сюжет игр, усваивает их правила, подчиняя им свои действия, стремится к достижению результатов. Кроме того, практически во всех играх есть свои герои, которым нужно помочь выполнить задание. Таким образом, компьютер помогает развить не только интеллектуальные способности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и воспитывает волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а так же приобщает ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая, тем самым, его отношение к окружающему миру.

Ребенок в диалоге с компьютерной программой углубляет и расширяет свои знания, «дружественное отношение» компьютера к ребёнку является стимулом в работе и не только повышает уровень знаний по определенной теме, но и демонстрирует потенциальные возможности использования компьютера в дальнейшей педагогической деятельности. Правильное использование компьютера приводит к повышению мотивации детей к занятиям с учителем - логопедом, к адекватной оценке ребенком своих действий, к формированию сотрудничества между ребенком и учителем. Ребенок воспринимает учителя-логопеда как помощника, к советам которого необходимо прислушиваться. При этом формируется такая форма общения между ребенком и педагогом, которая необходима как дошкольнику, так и младшему школьнику для обучения в школе. Общаясь с компьютерным героем во время занятия, ребенок начинает спрашивать учителя- логопеда о том, что нужно сделать, чтобы выполнить то или иное задание. Он радуется, когда «независимый» компьютерный герой «дарит» ему подарки. Ребенок при этом постоянно стремится исправить свои ошибки, чтобы его «компьютерный друг» и учитель-логопед похвалили его. При этом и у учителя-логопеда появляется стимул в работе, интерес к дальнейшей организации своей деятельности. Интерес становится взаимным, а это уже является залогом успешной работы. Ребенок с нетерпением ждет очередного занятия, кроме того, стремится выполнять «компьютерные» домашние задания.

Особо следует отметить незаменимую роль ИКТ при создании модели надомного обучения детей с ограниченными возможностями в случае полного отсутствия возможности посещения школы (модели дистанционного обучения), когда системное использование информационно-коммуникационных технологий, технологий дистанционного обучения является эффективным решением проблемы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Ковригина Л.В. Использование элементов ИКТ при подготовке учителей-логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста// *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 3 – С. 57-59
2. Кутепова Е. Н. Оптимизация процесса школьного обучения с помощью программно-методических средств // *Логопедия: методические традиции и новаторство*. – М., 2003
3. Лынская М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // *Логопед в детском саду*. – 2006. № 6.

Нигматуллина Лейсан Рафаэлевна
Привалова Галина Геннадьевна
учителя-логопеды МБДОУ № 12
«Детский сад комбинированного вида для детей с нарушениями речи»
г. Нижнекамск, Республика Татарстан

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается две группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические.

Abstract. The article reveals two groups of inclusive technologies: organizational and pedagogical.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социоиговые технологии, аудиал, визуал, кинестетик, мониторинг.

Key words: inclusive education, sotsioigrovy technology, visual, kinestetik, monitoring

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия педагога и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Основная идея инклюзивного образования — постоянный мониторинг образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, его участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования. Таким образом, участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и родители) становятся не только пользователями программ, методик, технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации. Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике педагогом на занятии. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

1. Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

2. Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

3. Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.

4. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

5. Технологии, индивидуализирующие образовательный процесс

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на занятии, педагог инклюзивной группы должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ребенок не может полностью успевать за темпом всей группы, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его сверстников. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счет того, что детям даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. При организации индивидуальной работы на занятии —

выполнении задания на карточке, индивидуального задания в тетради необходимо учитывать особенности ребенка. В науке существует большое количество классификаций индивидуальных особенностей, которые можно использовать в образовательном процессе. Так, например, психологи предлагают распределять индивидуальные задания по способам восприятия детьми информации: для аудиалов, визуалов, кинестетиков.

Визуалу задания предлагаются в виде карточек с картинками, которые должны быть яркими, красивыми, красочными. Аудиалу нужно прочитывать задание вслух учителем для лучшего восприятия прочитанного. Аудиалы запоминают лучше на слух при многократном повторении текста. Кинестетик получает задания, направленные на манипуляцию с предметами. Например, при сравнении чисел, можно предложить работу со счетными палочками. Когда педагог сам определяет уровень способностей и знаний детей и в соответствии с этим дает им задания, дифференцируя их для «сильных» и «слабых» учащихся, он тем самым задает определенный статус ребенку, его положение в группе. Возможность сменить это место, изменить свой статус, перебраться на более высокую ступень целиком зависит от педагога. Ребенку в этом случае выделяется пассивная роль — исполнителя воли педагога. Учет индивидуальных особенностей педагогом, планирование им учебного процесса, оценивание результатов не позволяют самому ребенку проявить свою волю, стать субъектом учебной деятельности. Это противоречие должно разрешаться как на понятийном, так и на технологическом уровне. Для решения этого противоречия вводится различие между понятием «индивидуальный подход», когда учитываются индивидуальные особенности ребенка, и понятием «индивидуализация обучения».

Индивидуализация обучения — это организация образовательных условий для максимальной реализации субъектной позиции ребенка в процессе обучения, т.е. осознание им целей и задач обучения, возможность выбора учебного материала, форм и методов решения учебных задач. Таким образом, активность и субъектность оказываются как на полюсе педагога, так и на полюсе ребенка. Педагог создает условия для того, чтобы воспитанник в этих условиях мог поставить цели, сформулировать задачи, определить способы решения учебных задач, смог оценить результаты своих учебных действий. Такой процесс индивидуализации важен как для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и для его нормативно развивающихся сверстников. Принцип индивидуализации позволяет создать равные возможности для всех детей группы, тем самым реализуется инклюзивный подход на практике.

На технологическом уровне принцип индивидуализации воплощается в разных педагогических подходах: лично ориентированной педагогике, педагогике поддержки, рефлексивно-деятельностном подходе в обучении, в технологиях проектной деятельности, технологиях тьюторского сопровождения. Реализация дифференцированного подхода к образовательному процессу обусловлена следующими факторами: противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала; различиями в готовности к усвоению материала; разным уровнем интереса учащихся; необходимостью преодоления негативного отношения к обучению и др. Г.К. Селевко рассматривает дифференцированное обучение как форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учитель работает с группой детей, созданной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств.

Технология уровневой дифференциации обучения связана с уровнем освоения детьми программного материала. В этой технологии управление познавательной деятельностью происходит с целью обучения каждого ребенка на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп. У педагога появляется возможность дифференцированно помогать слабому ребенку и уделять внимание сильному, более эффективно работать с *трудными* детьми. В группе выделяются три группы детей в зависимости от возможностей освоения ими учебного материала (В.В. Воронкова, П.Г.Тишин, В.В. Эк, Е.А.Ковалева и др.). В первую группу входят дети, успешно обучающиеся. Они в основном понимают фронтальное объяснение педагога, запоминают изучаемый материал. Ко второй группе относятся дети, которые с трудом осваивают программный материал и нуждаются в помощи педагога. Для детей характерно недостаточное понимание вновь изучаемого материала. Они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих детей значительно ниже, чем у детей, отнесенных к первой группе.

Значительно снижены у школьников данной группы способности к обобщению. Третью группу составляют дети, которые овладевают программным материалом на самом низком уровне. Знания усваиваются ими механически, быстро забываются. Они могут освоить значительно меньший объем знаний и умений, чем остальные воспитанники. К третьей группе относятся воспитанники с выраженным психофизическим недоразвитием.

Все дети выделенных групп нуждаются в дифференцированном подходе, который предполагает различные виды помощи детям разных групп, различные модификации методов и приемов обучения. Обучение с учетом индивидуальных особенностей детей имеет место на каждом занятии. На уроках математики дифференциация ясно выражается в разноуровневых заданиях. При решении и составлении задач учащимся первой группы предлагаются рисунки, по которым необходимо составить задачу и решить ее. Оформлением задачи они также занимаются самостоятельно. Естественно, учитель чутко следит за работой учеников. Тем детям, кто не справляется с составлением задачи, учитель задает наводящие вопросы. У учащихся второй группы на карточке помимо рисунка, есть сформулированная задача и предлагается эту задачу решить. Третьей группе предлагается рисунок, формулировка задачи и выбор из вариантов правильного ответа. Ребята второй и третьей групп оформляют задачу с помощью педагога, либо у доски работает более сильный ученик.

Технология функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций, т.е. когда каждый ребенок вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, при этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы (например, если нужно составить предложение, ребенок пользуется заранее заготовленными словами-карточками, которые нужно расположить в нужной последовательности, при решении задачи — готовой краткой записью условия). Организация работы в группе предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей (например, он может проверять расчеты с использованием калькулятора, подбирать необходимый наглядный материал — картинки, схемы, иллюстрирующие содержание задания). В такой группе кто-то берет на себя функции лидера, кто-то выполняет определенные задания, кто-то следит за временем работы, кто-то ищет необходимую информацию, кто-то предоставляет материал другим группам. Основным критерием эффективности групповой работы на занятии в инклюзивной группе становится не ориентация на успех — «кто больше и лучше», а ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку, совместное принятие решений, выработку компромиссных решений по выходу из ситуаций и т.д. Эти же критерии становятся ведущими не только на занятиях, но и на мероприятиях.

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). Можно выделить 3 типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых. Социоигровые технологии содержат дидактические игры, сконструированные на основе театральных упражнений, дворовых и обучающих игр, которые не только развивают внимание, волю, память, речь, сообразительность, координацию движений и прочее, но и формируют навыки делового взаимодействия одноклассников друг с другом и с обучающим их педагогом, что особенно важно в условиях инклюзивного образования.

С помощью социоигровых технологий в игровой форме осваивается образовательная программа; осваиваются правила поведения и роли в социальной группе класса (мини-модели общества), переносимые затем в «большую жизнь»; рассматриваются возможности самих групп, коллективов — чего можно добиться с помощью коллективной работы; приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики учащихся, необходимые для достижения поставленных игровых целей; накапливаются культурные традиции, внесенные в игру участниками, учителями, привлеченными дополнительными средствами — наглядными пособиями, учебниками, компьютерными технологиями. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе. Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым обучающимся особенностей его собственного процесса обучения. При этом наряду с интегральной оценкой (за всю работу в целом, проводимую,

например, в форме портфолио, презентаций, выставок и т.п.) используется дифференцированная оценка (вычленение в работе отдельных аспектов, например, сформированность вычислительных умений, выразительность чтения, умение слушать товарища, формулировать и задавать вопросы и т.д.), а также самооценка и самоанализ обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Банч Г.О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей / пер. с англ. С.Ю. Котова. 2-е изд. М., 2008.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Платонова Татьяна Евгеньевна

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»**

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HIA IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF NON-TRADITIONAL TECHNIQUES IZODEYATELNOSTI

Аннотация. В статье раскрывается содержание нетрадиционных техник изобразительности, целесообразность их применения для развития творческих способностей старших дошкольников.

Abstract. The article reveals the contents of non-traditional techniques izodeyatelnosti, the appropriateness of their application for the development of creative abilities of the senior preschool children.

Ключевые слова: творческая активность, развитие способностей, нетрадиционное рисование.

Keywords: creative activity, development of skills, unconventional painting.

Проблемы развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на современном этапе развития общества является наиболее актуальной, так как творческие способности в жизни ребенка играют исключительно важную роль в его развитии как личности. Формирование творческих способностей личности ребенка – одна из основных задач дошкольного возраста. Это является необходимым условием для развития личности в целом. При этом ведущая роль принадлежит взрослым – воспитателям и родителям. Особое значение для развития творческой деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет стимулирование его творчества. Результаты проведенного исследования по развитию творческих способностей старших дошкольников в процессе нетрадиционных техник изобразительности показали практическую реализацию требований ФГОС к содержанию Программы. Содержание Программы должно отражать такой аспект образовательной среды для ребенка данного возраста, как систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Исследование показало, что стимулирование творческой активности в различных видах деятельности в системе обучения детей старшего дошкольного возраста имеет большое значение для развития творчества старших дошкольников и развития ребенка в целом. Проблема развития способностей дошкольников находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в дошкольном образовании, имеется множество статей, методических пособий, сборников игр и упражнений, как по развитию различных психических процессов в этом возрасте, так и по развитию разных видов способностей общей и специальной направленности. Проблема общих и специальных способностей неизменно привлекала к себе внимание российских психологов еще в 40 - 60-х гг. прошлого столетия. Хорошо известны

работы в этой области видных отечественных ученых: Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.Г. Ковалева, М. Монтессори.

В частности, как предлагает М. Монтессори, реализуя Программу, в которой инициатива в выборе занятия принадлежит самим детям, педагог направляет свои силы на отбор тех материалов — предметов для исследования, которые могут привлечь внимание любого из его воспитанников. Он без устали вдохновляет детей разными способами работы (упражнениями) с этими материалами, а когда «точка контакта» между ребенком предметом окружающей среды установлена, отступает на второй план и дает каждому из детей необходимое время и возможность для свободной самостоятельной деятельности [1, с.118].

Применительно к изобразительной деятельности важно выделить содержание способностей, проявляющихся и формирующихся в ней, их структуру, условия развития. Только в этом случае важна целенаправленная разработка методики развивающего обучения изобразительной деятельности. Очень важны условия, при которых ребенок эмоционально реагирует на краски, цвет, формы, выбирая их по своему желанию. Благодаря воспитанию художественных образов в изобразительном искусстве ребенок имеет возможность полнее и ярче воспринимать окружающую действительность, что способствует созданию детьми эмоционально окрашенных образов.

Для проведения исследования по выявлению развития творческих способностей старших дошкольников была поставлена цель исследования: выявить, теоретически и практически обосновать педагогические условия по формированию творческих способностей у старших дошкольников с ОВЗ средствами нетрадиционного рисования.

Выдвинута гипотеза: процесс развития творческих способностей дошкольников средствами нетрадиционного рисования пройдет успешно, если: теоретически обосновать эффективность применения техник нетрадиционного рисования в изобразительном творчестве дошкольников; содержание и методы разработанной программы будут направлены на развитие творческих способностей старших дошкольников; обеспечить преемственность и последовательность в обучении детей приемам нетрадиционного рисования, учет возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольников с ОВЗ; создать педагогические условия для развития творческих способностей, которые необходимо доказать или опровергнуть.

Исследование проводилось в Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Доверие» города Зеленодольска, в исследовании принимали участие дети старших групп. Важным условием при проведении исследования являлось понимание сущности, содержание творческого процесса с учетом особенностей детей старшего дошкольного возраста и стимулирования творческой деятельности детей в различных видах деятельности.

Для получения наибольшей результативности развития творческих способностей была разработана и адаптирована программа «Акварелька» по обучению дошкольников нетрадиционной технике рисования. Она основана на методических рекомендациях и обширного практического материала многих авторов, таких как Г.Н. Давыдова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Г.В. Пастухова.

В программе «Акварелька» представлены материалы по обучению дошкольников нетрадиционной технике рисования, основанные на опыте работы в дошкольной образовательной организации с детьми 5-7 лет. Предлагается перспективное планирование дополнительных занятий по изобразительной деятельности, для детей старшего дошкольного возраста, рассчитанное на два года обучения. Представленные разработки направлены на формирование необходимых навыков и умений, на развитие творческих способностей, воображения и фантазии детей.

Главное на занятиях по данной программе – желание детей побывать в сказочном мире фантазии, творчества, где персонажем может быть капля, шарик, листок, облако, мыльный пузырь, снежинка, ниточка, абстрактное пятно. Занятия проводятся под девизом: «Я чувствую, я представляю, я воображаю, я творю». Актуальность программы заключается в том, что в процессе ее реализации раскрываются и развиваются индивидуальные художественные способности, которые в той или иной мере свойственны всем детям.

Дети дошкольного возраста еще и не подозревают, на что они способны. Вот почему необходимо максимально использовать их тягу к открытиям для развития творческих

способностей в изобразительной деятельности, эмоциональность, непосредственность, умение удивляться всему новому и неожиданному. Рисование, пожалуй, самое любимое и доступное занятие у детей – поводит кисточкой по листу бумаги – уже рисунок. Оно выразительно – можно передать свой восторг, желания, мечты, предчувствия, страхи. Познавательно – помогает узнать, разглядеть, понять, уточнить, показать свои знания. Продуктивно – рисуешь и обязательно что-то получается. К тому же изображение можно подарить родителям, другу или повесить на стену и любоваться самому.

Чем больше ребенок знает вариантов получения изображения нетрадиционной техникой рисования, тем больше у него возможностей передать свои идеи, а их может быть столько, насколько развиты у ребенка память, мышление, фантазия и воображение.

Главное, развивая у детей творческие способности изобразительной деятельности самим верить, что художественное творчество не знает ограничений ни в материале, ни в инструментах, ни в технике. Нетрадиционная техника рисования помогает увлечь детей, поддерживать их интерес, именно в этом заключается педагогическая целесообразность программы «Акварелька».

Цель программы: развитие творческих способностей детей 5–7 лет. Задачи: развивать творчество и фантазию, наблюдательность и воображение, ассоциативное мышление и любознательность; развивать мелкую моторику рук; формировать эстетическое отношение к окружающей действительности; воспитывать у детей способность смотреть на мир и видеть его глазами художников, замечать и творить красоту; учить детей способам нетрадиционной техники рисования, последовательно знакомить с различными видами изобразительной деятельности; совершенствовать у детей навыки работы с различными изобразительными материалами.

В ходе реализации программы «Акварелька» дети знакомятся со следующими техниками рисования. Набрызг - ребенок набирает краску на кисть и ударяет кистью о картон, который держит над бумагой. Краска разбрызгивается на бумагу. Кляксография обычная - ребенок зачерпывает гуашь пластиковой ложкой и выливает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Затем лист накрывается другим листом и прижимается (можно согнуть лист пополам, на одну половину капнуть тушь, а другой его прикрыть.) Далее верхний лист снимается, изображение рассматривается: определяется, на что оно похоже. Недостающие детали дорисовываются.

Кляксография с трубочкой - ребенок зачерпывает пластиковой ложечкой краску, выливает ее на лист, делает небольшое пятно (капельку). Затем на это пятно дует из трубочки так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. При необходимости процедура повторяется. Недостающие детали дорисовываются. Кляксография с ниточкой - ребенок опускает нитку в краску, отжимает ее. Затем на листе бумаги выкладывает из нитки изображение, оставляя один конец свободным. После этого сверху накладывает другой лист, прижимает, придерживая рукой, и вытягивает нитку за кончик. Недостающие детали дорисовываются.

Рисование мыльными пузырями - гуашь смешивается с шампунем, разливается в емкости. Затем в емкость вставляется соломинка и выдувается воздух до образования шапки из маленьких пузырьков, осторожно достается соломинка и сверху прикладывается чистый лист и прижимается ладонью, получается отпечаток. Недостающие детали дорисовываются.

Тычок жесткой полусухой кистью - ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа кисть вертикально. При работе кисть в воду не опускается. Таким образом, заполняется весь лист, контур или шаблон. Получается имитация пушистой или колючей поверхности.

Рисование пальчиками - ребенок опускает в гуашь пальчик и наносит пятнышки на бумагу. На каждый пальчик набирается краска разного цвета. После работы пальчики вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается.

Рисование ладошкой - ребенок опускает в гуашь ладошку или окрашивает ее с помощью кисточки и делает отпечаток на бумаге. Рисуют и правой, и левой руками, окрашенными разными цветами. После работы руки вытирают салфеткой, затем гуашь легко смывается.

Свеча + акварель - ребенок рисует свечой на бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок свечой остается белым.

Восковые мелки + акварель - ребенок рисует восковыми мелками на белой бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок мелками остается не закрашенным.

Черно – белый граттаж - ребенок натирает свечой лист так, чтобы он был весь покрыт слоем воска. Затем на него наносится тушь с жидким мылом. После высыхания палочкой процарапывается рисунок.

Цветной граттаж - на лист бумаги наносятся цветные пятна акварелью, затем лист натирается свечой так, чтобы он был весь покрыт слоем воска. Затем лист закрашивается тушью с жидким мылом. После высыхания палочкой процарапывается рисунок.

Монотипия - это один отпечаток. Для ее изготовления нужен полиэтилен или бумага в качестве основы для нанесения на них акварельных или гуашевых разводов, затем сверху на рисунок накладывается чистый лист бумаги, аккуратно проглаживается сверху рукой и снимается. Получается отпечаток, который так же, как и кляксография, можно дорисовать.

Оттиск пробкой - ребенок прижимает пробку к штемпельной подушечке с краской и наносит оттиск на бумагу. Для получения другого цвета меняются и мисочка и пробка. Аналогично делаются оттиски печатками из картофеля, ластика, смятой бумагой, поролоном, пенопластом.

Отпечатки листьев - ребенок покрывает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его к бумаге окрашенной стороной для получения отпечатка. Каждый раз берется новый листок. Черешки у листьев можно дорисовать кистью. Занятия спланированы с учетом усложнения. Каждое занятие включало в себя одну или несколько техник нетрадиционного рисования. Например, занятие «Я люблю пушистое, я люблю колючее». Нетрадиционные техники: тычок жесткой кистью, оттиск скомканной бумагой, поролоном.

Цель: воспитывать эстетическое отношение к животным через их изображение в различных художественных техниках; упражнять в выразительной передаче фактуры, цвета, характера животного, зверя. В работе с детьми использовались следующие приемы и методы: эмоциональный настрой, художественное слово, педагогическая драматургия, метод творческой визуализации, где дети удобно располагаются на коврике, расслабляются, закрывают глаза, слушают звуки леса, воды. Спокойный голос воспитателя помогает представить картину природы, которую дети потом воплощают в своих рисунках. В исследовании были определены условия, которые позволяли решать поставленные задачи: построение развивающей среды; использование нововведений, таких как, новые виды деятельности, нетрадиционное рисование; сотрудничество и партнерские отношения с детьми и их родителями. В процессе реализации программы (согласно перспективному плану), дети в самостоятельной деятельности чаще использовали дополнительные нетрадиционные материалы в рисовании, реже прибегали к совместной деятельности с педагогом. Самостоятельно придумывали свое изображение, конечно требующее небольшой доработки педагогом. У детей вырос интерес к нетрадиционным техникам рисования, так как для них это новое и необычное занятие.

Таким образом, применяя в работе с детьми с ОВЗ нетрадиционные техники изобразительности, были получены следующие результаты: уровень творческих способностей старших дошкольников повысился; у детей сформировался устойчивый интерес к изобразительной деятельности; старшие дошкольники стали использовать нетрадиционные формы рисования в свободной и самостоятельной деятельности; у детей возрос интерес к творческой деятельности; улучшилось качество детских работ; у родителей возрос интерес к творческой деятельности детей. Нетрадиционный подход к выполнению изображения дает толчок развитию детского интеллекта, подталкивает творческую активность ребенка, учит нестандартно мыслить. Применение нетрадиционных материалов и техник способствует развитию у ребёнка мелкой моторики рук и тактильного восприятия, пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия, внимания и усидчивости, изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости, помогают научить мыслить смело и свободно. Именно об этом говорит М. Монтессори.

Выше описанная гипотеза нашла отражение в данном исследовании. Подтверждается эффективность программы, направленной на развитие творческих способностей старших дошкольников средствами нетрадиционных техник изобразительности. Освоение данной

программы конкретизируют требования Стандарта: создание условий в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, цель исследования, заключающаяся в выявлении педагогических условий для развития творческих способностей старших дошкольников с ОВЗ в процессе освоения нетрадиционного рисования была достигнута. Разнообразие нетрадиционных техник способствует развитию творческих способностей старших дошкольников.

Список использованной литературы:

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / Под ред. Е.А. Хилтунен; [О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен]. — М. : Издательство «Национальное образование», 2014. – С.118.

Погодина Елена Михайловна
учитель-логопед МДОУ «Детский сад №8 «Ягодка» г. Волжска РМЭ

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ И ИНТЕЛЛЕКТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE FORMATION OF SPEECH AND INTELLIGENCE IN COGNITIVE-SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрываются особенности детей с задержкой психического развития, выявляется роль опытно-экспериментальной деятельности в развитии речи и интеллекта детей с задержкой психического здоровья.

Abstract. The article reveals peculiarities of children with mental retardation, the role of experimental activities in the development of speech and intellect of children with delay of mental health.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, задержка психического развития, экспериментирование.

Keywords: disabilities, mental retardation, experimentation

В современном мире возросло количество детей, которые испытывают трудности в обучении. Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) не дают в полной мере освоить образовательные программы. Необходимо своевременно начать и правильно организовать обучение детей с ОВЗ.

В нашем дошкольном учреждении функционирует комбинированная группа, где 5 воспитанников имеют диагноз задержка психического развития (ЗПР). Воспитанники с данным диагнозом относятся к детям с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ЗПР имеют недостаточный уровень так называемой школьной зрелости, недостаточный уровень развития игровой деятельности. У них отмечается общая неорганизованность, импульсивность, сниженная работоспособность к приему и переработке информации. В детском саду дети с ЗПР постоянно общаются со своими сверстниками в разных видах деятельности. В процессе делового общения на музыкальных и физкультурных занятиях, занятиях по сенсорному развитию, развитию творческих способностей, в сюжетно-ролевых играх, при проведении праздников, в досуговой, во время прогулок расширяются представления дошкольников с ЗПР об окружающем, обогащается их словарь, совершенствуется речь. При коррекционной поддержке в этих видах деятельности реализуется инклюзивное образование. При ЗПР нарушение речи имеет системный характер. У детей возникают трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, формировании связной речи. При обучении детей с ЗПР развитие речи происходит в тесной связи с формированием психических процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления, внутренней речи, так как они участвуют в интеллектуальном развитии личности. Именно познавательно-речевое развитие имеет первостепенную роль в обучении и воспитании детей с ЗПР.

Для формирования речи и интеллекта детей с ЗПР большое значение имеет организация опытно-экспериментальной деятельности, усвоение представлений о взаимосвязи природы и человека. Благодаря поисково-познавательной деятельности ребенок может моделировать в своем сознании картину мира, основанную на наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей. Экспериментальная работа вызывает у ребенка с особыми образовательными возможностями интерес к исследованию природы, побуждает к самостоятельному поиску причин, способов, действий. У детей развиваются мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение). Благодаря экспериментированию происходит стимулирование познавательной и интеллектуальной активности, активизируется восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе.

Отличительной чертой детей с ЗПР является их низкая познавательная активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний и представлений об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе. У таких детей очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Их деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий.

Развитие способности детей экспериментировать представляет собой определенную систему, в которую включены демонстрационные опыты, осуществляемые в специально организованных видах деятельности, наблюдения, лабораторные работы, выполняемые детьми самостоятельно в пространственно-предметной среде группы (например, приобретение опыта работы с магнитами, различных способов измерения предметов и др.).

Сначала дети учатся экспериментировать в специально организованных видах деятельности под руководством педагога, затем дети самостоятельно воспроизводят эксперименты в пространстве группы. Экспериментирование должно быть безопасным для здоровья воспитанников. Поэтому в дошкольном образовательном учреждении эксперимент должен отвечать следующим условиям: максимальная простота конструкции приборов и правил обращения с ними, безотказность действия приборов и однозначность получаемых результатов, показ только существенных сторон явления или процесса, отчетливая видимость изучаемого явления, возможность участия ребенка в повторном показе эксперимента.

В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить не только на вопрос как я это делаю, но и на вопросы: почему я это делаю именно так, а не иначе, зачем я это делаю, что хочу узнать, что получить в результате. Для решения поставленных задач, в нашем детском саду создана предметно развивающая среда для экспериментальной деятельности – уголок экспериментатора, в котором ребенок может познать окружающий мир. В уголке экспериментатора имеются различные материалы и оборудование: колбы, пробирки, воронки, ложки, банки, пипетки, стаканчики, лупа, песочные часы, ящик ощущений, различные растворы, краски, песок, глина, камни и многое другое, что может пригодиться в исследовательской работе, для проведения простейших опытов и наблюдений.

Экспериментальная деятельность вызывает у детей с ЗПР большой интерес. Исследования представляют ребенку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». Для нас важно, чтобы каждый ребенок проводил собственные опыты. Конечно, взрослому легче сделать все самому и оставить детям роль наблюдателей. Эффективность обучения будет в этом случае гораздо ниже. Какими бы интересными ни были действия педагога, ребенок быстро устаёт наблюдать за ним. Преобразования, которые ребенок производит с предметами, носят творческий характер – вызывают интерес к исследованию, развивают речь, мыслительные операции, стимулируют познавательную и интеллектуальную активность, любознательность, восприятие. И что немаловажно: специально организуемое экспериментирование носит безопасный характер.

Таким образом, своевременное выявление ребенка с ОВЗ и оказание ему специальной коррекционной помощи позволит преодолеть проблемы подготовки детей к школьному обучению. Экспериментирование – деятельность, которая позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установлении

взаимозависимостей, закономерностей. Эта работа позволяет активизировать познавательную деятельность, обогащает словарь и развивает связную речь.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Сборник научно-методических материалов / Под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой - М.: Издательство «Спутник+», 2015.-254с.- С. 31.
2. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2003. - 96с.
3. Штепина И. С. Особенности развития познавательной активности дошкольников [Текст] / И. С. Штепина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. - С. 89-91.

Самиева Гульнур Фануровна
педагог-психолог МБОУ «Арская средняя общеобразовательная школа №1
им. В.Ф.Ежкова с углубленным изучением отдельных предметов»
Замалиева Татьяна Григорьевна
учитель-логопед МБОУ «Арская средняя общеобразовательная школа №1
им. В.Ф.Ежкова с углубленным изучением отдельных предметов»
Хабибрахманова Муслима Рустамовна
логопед ГБОУ «Ново-Кинерская школа-интернат
для детей с ограниченными возможностями здоровья»

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В этой статье авторами рассматривается актуальность инклюзивного образования для повышения качества социализации детей с ОВЗ. Для организации обучения предлагается опыт работы и программа коррекционно-развивающих занятий, способствующая развитию мыслительных функций, внимания, памяти; выделены блоки, темы занятий, упражнения. Программа повышает качество инклюзивного образования.

Annotation. In this article the author examines the relevance of inclusive education to improve the quality of socialization of children with HIA. For the organization of training offered work experience and the program of correctional and developmental activities, contributing to the development of cognitive functions, attention, memory; allocated blocks, theme activities, exercises. The program improves the quality of inclusive education.

Ключевые слова. Личность, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая программа, интеллектуальный потенциал, ОВЗ, мотивационные ресурсы.

Keywords. Personality, inclusive education, correctional and developing software, intellectual potential, HIA, motivational resources.

Известно, что возможность получения качественного образования – одно из фундаментальных прав человека. Для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, образование также жизненно важно, поскольку способствует развитию личности, повышению его социального статуса и степени его защищенности.

В последние годы в связи с усложнением школьной программы, с введением нового ФГОС, становится актуальным инклюзивное образование в школах, которое может повысить качество социализации детей с ОВЗ. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать свой социальный и интеллектуальный потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей.

На сегодняшний день в школах Арского района обучается 75 детей-инвалидов, с ОВЗ – 5 учащихся. В «Ново-Кинерской школе-интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья» с ОВЗ - 138 школьников, детей-инвалидов – 78 .

В районе накоплен определенный опыт инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общей образовательной среды. Однако, такой вариант обучения детей с ОВЗ, ставит массовую школу и педагогов общего образования перед рядом, пока еще, неразрешимых проблем: как организовать урок в инклюзивном классе, какие использовать формы отчета для ребенка с ОВЗ, как распределить режим учебной нагрузки для ребенка (т.к. в учебном плане ребенка с ОВЗ могут отсутствовать предметы, которые изучают нормально развивающиеся сверстники, и, наоборот), в какое время и когда проводить индивидуальные коррекционно-развивающих занятия и множество других вопросов, на которые нет ответов. На сегодняшний день не сформулированы требования, принципы к обучению ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе, не утверждены формы специальной психолого-педагогической поддержки такой инклюзии, не обеспечены гарантии оказания ее каждому нуждающемуся в этом ребенку.

Комплектование инклюзивных классов осуществляется на основании заключения областной или районной ПМПК при совпадении желания родителей (законных представителей) и наличии в учреждении необходимых условий, включающих кадровое обеспечение специалистами, имеющими право на ведение профессиональной деятельности в сфере коррекционно-развивающего обучения, службу сопровождения, учебно-методическое обеспечение, и развитую материально-техническую базу.

Классы инклюзивного обучения объединяют самых разных детей, заметно отличающихся друг от друга. Учителю важно понимать и принимать каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, правильно относиться к имеющимся между детьми различиям. Только принимая ребенка как личность, можно воспитать и развить в нем положительные личностные качества.

Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка и требует постоянного и терпеливого руководства со стороны педагогов. Урок в инклюзивном классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования *наглядности* для упрощения восприятия материала. Причина в том, что дети с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Они не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер. У детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается истощаемость внимания и пресыщение однообразной деятельностью, поэтому в своей программе мы используем различные виды деятельности и заданий.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы по специальным (коррекционным) образовательным программам. Разработанное нами пособие представлено в виде практического и дидактического материала для проведения, коррекционных развивающих занятий с детьми, предназначено для специалистов психологов, логопедов, учителей начальных классов, учителей коррекционных школ, воспитателей дошкольных учреждений. Пособие может быть использовано в пропедевтический период обучения. В программе представлены 17 коррекционно-развивающих занятий, которые могут быть использованы при работе с интерактивной доской. Предложенные материалы, способствуют развитию мыслительных функций, внимания, памяти; формируют импрессивную и экспрессивную речь, умение слушать, понимать и выполнять определённые задания. Коррекционно-развивающая программа представлена в виде трёх блоков:

1 Блок - развитие познавательных процессов: памяти, внимания, словесно-логического мышления, процессов анализа, синтеза, классификации, обобщения.

2 Блок – развитие связной речи, включая монологическую и диалогическую речь, а так же развитие словаря, умение устанавливать причинно-следственные связи при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, объединенных единым сюжетом и установления связи событий, отраженных на этих картинках.

3 Блок - формирование социальной адаптации: работоспособность, целенаправленности деятельности, эмоциональной устойчивости, снижение уровня тревожности, положительной мотивации на процесс обучения.

Предложенное пособие позволяет: упростить работу по выполнению различных заданий; включить в работу все анализаторы; более эффективно развивать зрительное восприятие, память, восстанавливать ассоциативные связи; использовать мотивационные ресурсы учащихся; эффективно и рационально использовать время коррекционно-развивающих занятий. Опыт работы с данной программой убедил нас в том, что она способствует повышению качества коррекционно-развивающих занятий и может быть успешно использована при инклюзивном обучении.

Список использованной литературы:

1. Алехина С. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях.
2. Земцова О.Н. Развивающие тесты для детей 6-7 лет, ООО «Издательство. Группа «Азбука-Аттикус», Москва, 2012.
3. Косинова Е. Логопедические тесты, ООО «Эксмо», Москва, 2006
4. Медведева И.В. Логоигры, «КАРПО» Санкт-Петербург, 2003.

Сафина Зульфия Шаукатовна
педагог-психолог МБОУ - Арской гимназии № 5 г. Арск, Республика Татарстан
Апайчева Наталья Фёдоровна
учитель-логопед МБОУ - Арской гимназии № 5 г. Арск, Республика Татарстан

МЕДИАПРОДУКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОРГАНИЗАЦИЮ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье затронуты проблемы начального этапа инклюзивного образования. Предложен опыт использования педагогических технологий на примере медиапродуктов, разработанных для разных категорий участников образовательного процесса.

Abstract. The article describes problems of elementary stage of inclusive education. Here you can see experience of using pedagogical technologies such as media products, for different categories of participants in educational process.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, медиапродукт.

Keywords: inclusive education, educational technology, media products.

Поиск различных методов и технологий в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями – одна из актуальных проблем современного образования. Инклюзивные процессы затрагивают всё больше и больше образовательных учреждений.

Обучение детей с ОВЗ совместно со здоровыми сверстниками во всём мире признано как наиболее гуманное и эффективное. Российская образовательная политика так же нацелена на постепенный переход к инклюзивному образованию. Согласно ст.2, п. 27 Федерального закона от 29.12.2012 года № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Иначе говоря, школам надо обеспечить такие условия, при которых ВСЕ дети, независимо от их возможностей, включаются в общий образовательный процесс. У детей появилась возможность обучаться по месту жительства, вместе со сверстниками. Это намного облегчает положение родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Модель инклюзивного обучения формирует у педагогов, учеников и родителей такие качества, как уважение, толерантность, взаимопонимание. Это помогает осознавать себя частью большого общества, приучает равно относиться ко всем окружающим. Меняется социальный уклад школы, формируется такая среда, которая учитывает потребности каждого ребёнка.

С 2016 учебного года наше образовательное учреждение включено в список школ, реализующих инклюзивное образование. В первый класс Арской гимназии № 5 поступили дети

с различной нозологией – с нарушением зрения, нарушением слуха, опорно-двигательного аппарата, тяжёлым нарушением речи и ребёнок с аутизмом, который пока находится на домашнем обучении. Для каждого ребёнка разработана адаптированная образовательная программа с учётом рекомендаций ПМПК. Особое внимание уделили коррекционной работе педагога-психолога и учителя-логопеда. Учитывая индивидуальные возможности, педагоги дополнительного образования ведут работу по развитию интересов и способностей каждого ребёнка. С появлением в классе детей с ОВЗ мы старались создать все условия для их успешной социализации. В то же время нам хотелось, чтобы обычные дети, незаметно для себя получали важные жизненные уроки искренней заботы и крепкой дружбы.

Входя в практику, инклюзивные процессы поставили перед школой множество вопросов. Это связано в первую очередь с тем, что школа ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы. В то же время, Федеральный Государственный образовательный стандарт устанавливает новые требования к результатам обучающихся. Это готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать существование различных точек зрения и права каждого иметь свою, выражать своё мнение и грамотно его аргументировать. Такие компетенции нужно прививать и детям с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогам инклюзивных классов, администрации школы на начальном этапе этого пути остро необходима психолого-педагогическая поддержка. Важно отработать модели взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Значительная часть учителей общеобразовательных школ ещё не готова к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. У них появляются психологические барьеры - боязнь неизвестного - «А вдруг не научу?», страх вреда инклюзии для остальных учащихся, недостаток знаний в этой области, различные предубеждения. Одним из базовых психологических процессов, влияющих на эффективность деятельности учителя, становится эмоциональное принятие такого ребёнка, эмпатия по отношению к нему. Проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у учащегося, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения, что является примером и для остальных детей.

В процессе работы возникла необходимость в разработке специальных педагогических технологий, которые бы поддерживали сотрудничество, вовлекали бы всех участников в педагогический процесс. Одним из наиболее эффективных способов работы в этом направлении, мы считаем, является использование медиапродуктов. Учитывая, что современного человека невозможно представить без медиа, этот вид информации носит принципиальное значение в восприятии предъявляемого материала. Красочно оформленные слайды позволяют максимально раскрыть содержание предлагаемого материала и оказать эмоциональное воздействие. Определённая тематика медиаматериала, лаконичное содержание, красочность, доступность, музыкальное оформление – позволяет быстрее добиться результата, нежели лекции и беседы. Информационно коммуникативные технологии обладают качествами, необходимыми для эффективной работы. Это интерактивность, или диалог, мультимедийность, способность к моделированию, коммуникативность, производительность.

Мультимедийность создает психологические условия, способствующие восприятию и запоминанию материала. При использовании новых информационных технологий повышается эффективность восприятия, которая увеличивает способность мозга к усвоению информации. Мультимедиа обеспечивают одновременную работу нескольких каналов подачи информации и создают условия, когда различные среды дополняют друг друга. Применение данной технологии позволяет задействовать все органы чувств человека и формирует красочный, объёмный образ воспринимаемого объекта, что способствует лучшему усвоению предъявляемого материала. Медиапродукт позволяет всем участникам образовательного процесса рассмотреть и обсудить такой актуальный вопрос, как инклюзивное воспитание и обучение с разных сторон. Учитывая эффективность данной технологии, мы создали цикл медиапродуктов, предназначенных для организации инклюзивного образования на подготовительном этапе. Материал рекомендуем использовать как самостоятельный элемент, так и во время проведения педагогических советов, родительских собраний, классных часов.

Медиапродукт «**Мы разные, но мы вместе**» представляет собой серию слайдов, объединённых одной тематикой. На них можно увидеть детей с ОВЗ, их возможности и желание

участвовать на равных в жизни коллектива. Это позволяет окружающим изменить своё отношение и принять детей с ограниченными возможностями как полноправных участников образовательного процесса. Материал способствует воспитанию у учащихся толерантного отношения к особому ребёнку, принятию его в свой коллектив и оказание необходимой помощи.

Медиапродукт «**Неограниченные возможности**» предназначен для работы с педагогами, родителями и детьми всех категорий, как психологическая поддержка при организации воспитательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования. На слайдах медиапродукта представлена информация о людях с ОВЗ, добившихся значительных успехов в жизни, которые своим примером убеждают в неограниченных возможностях любого человека. Восприятие этого материала позволяет формировать позитивное отношение участников образовательного процесса к людям с ограниченными возможностями. Создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные возможности – одна из основных задач этого медиаматериала.

Медиапродукт «**По дороге к любви**» разработан с целью поддержки семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Тематические слайды раскрывают состояние родителей, направляют на поиск внутренних ресурсов для изменения отношения к данной ситуации, принятия ребенка таким, каким он является. Материал так же направлен на оказание психологической помощи родителям для коррекции эмоционального состояния, восстановления сил и создания атмосферы психологического доверия. Медиапродукт позволяет всем участникам образовательного процесса проникнуться проблемами семьи, пробудить эмоциональный отклик, способствовать формированию эмпатии.

Список использованной литературы:

1. Алёхина С.В. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44248_full.shtml [О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования - Инклюзивное образование: методология, практика, технологии].
2. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества, РГПУ им. А. И. Герцена. СПб, 2007.
3. Дементьева И.Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. // Народное образование №4, 2012.

Сахнова Ирина Александровна
директор центра тестирования, профориентации и развития карьеры «Иннопроф»
Казанского инновационного университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРИЗМЕ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров к реализации качественного инклюзивного процесса в общем образовании. Обсуждаются вопросы повышения качества преподавания в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы, организации работы стажировочных площадок.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогических кадров, стажировочные площадки, повышение квалификации учителя, профессиональные компетенции.

Одним из стратегических направлений развития современного образования является повышение качества знаний обучающихся. Между качеством образования и образованностью личности, качествами профессионала – и качеством жизни человека прослеживается прямая связь. О необходимости повышения качества образования говорят и пишут во всех сферах деятельности, но вместе с тем утверждение о качестве знаний детей с ОВЗ остается лишь идеей. Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено п. 27 ст. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ как доступное образование для всех детей, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка. Согласно мнению С. В. Алехиной, «развитие инклюзивного образования – не создание новой системы, а качественное и планомерное

изменение системы образования в целом». Инклюзивное образование в России пробивает себе дорогу в условиях преодоления многочисленных барьеров. Среди наиболее значительных барьеров - ментальные, технологические, социокультурные и профессиональные. Данные барьеры не позволяют добиваться качества образования обучающихся с ОВЗ традиционными методами, а требуют поиска специальных технологий реализации образовательно-воспитательной деятельности в современной образовательной организации. В условиях инклюзивного образования успешность образовательно-воспитательного процесса всецело зависит от профессионализма педагогов. В связи с этим важнейшей задачей модернизации системы образования является систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения. Осмысление профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию в современных условиях проводится в русле компетентностного подхода, который интегрирует в себе личностно-деятельностный (В. Н. Введенский, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк и др.) и контекстный (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова) подходы.

В концепции деятельностного подхода в подготовке кадров **стажировочные площадки** на сегодняшний день являются наиболее эффективным средством обучения и повышения квалификации специалистов. Однако сегодня сеть стажировочных площадок развита недостаточно широко, она только начинает складываться. Необходимы разработка стажировочных программ и развертывание сети стажировочных площадок на базах лучших региональных учреждений. Это позволит распространить опыт в сфере развития инклюзии, управления образовательной организации, гибко и адресно повысить профессиональный уровень управленческого и кадрового состава и тем самым обеспечить всех детей доступными и качественными образовательными услугами. **Основными задачами** стажировочных программ профессиональной подготовки педагогических работников выступают:

- 1) формирование у педагогов ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием;
- 2) формирование у педагогических работников системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
- 3) овладение педагогами необходимым комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- 4) формирование у педагогов психологической готовности к процессу совместного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников.

Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование профессиональной и психологической готовности педагога и определяет реализацию функций модели педагогической подготовки. Основными функциями модели подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей являются: образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая. Все названные компоненты и функции модели находятся в единстве и взаимосвязи. Только в своей совокупности они обуславливают эффективность развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей. Хотелось бы заострить внимание на надстройку над данными функциями- мотивационную компетенцию, т.к. не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья. Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую **систему профессионально-ценностных ориентаций** - это признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Необходимым условием для достижения высокого результата обучения преподавателей является распространение положительного опыта работы Ресурсных центров и стажировочных площадок, реализующих инклюзивную практику. Результативный компонент обеспечивается

совокупностью средств и методов оценивания **Уровня готовности** учителя к работе в условиях инклюзивного образования:

1 уровень - низкий, характеризуется тем, что сформированность компонентов, определяющих готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования можно назвать теоретической осведомленностью на минимально необходимом уровне.

2 уровень - средний, характеризуется значительным объемом и широтой знаний, умений, навыков, необходимых учителю для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

3 уровень - выше среднего, характеризуется умением применять полученные знания, умения, навыки для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

4 уровень - высший уровень готовности учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, характеризуется творческой самореализацией учителя.

Условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога; актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода, качественного инклюзивного образования. Таким образом, разработанная на основе компетентностного подхода модель профессиональной подготовки педагогов к качественному инклюзивному образованию представляет собой процесс, обеспечивающий формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов готовности, проявляющихся в виде комплекса профессиональных и социально-личностных компетенций. Утверждение К.Д.Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования, как условия повышения качества современного образования, а это требует постоянного самосовершенствования учителя путем неустанной работы над собой.

Список использованной литературы:

1. Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. (монография) - Том 2,-С.38-65, Казань: «Познание», 2015.
2. Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья / гл. ред. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек. Федер. вып. № 303.
3. Инклюзивное образование / сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина. М., 2010. Вып. 1. - С. 65.

Сурчакова Светлана Николаевна
учитель начальных классов МБОУ «Обсерваторская СОШ ЗМР РТ»

ЧТО ТАКОЕ ДЦП ИЛИ ДЕТИ-ДЕЛЬФИНЫ

Аннотация. В статье раскрывается проблема выбора методов инклюзивного образования детей с заболеванием ДЦП; необходимости качественной обработки информации об особенностях и проблемах здоровья подопечных. Обучение: тесное сотрудничество с родителями, толерантное, терпимое и уважительное отношение к обучаемому.

Abstract. The article reveals the problem of choice of methods of inclusive education of children with cerebral palsy disease; the need for a qualitative processing of the information on the characteristics and health issues of the wards. Teaching: close cooperation with parents, tolerance and respect for the learner.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, правовые аспекты.

Keywords: inclusive education, educational technology, legal aspects.

У каждого человека есть мечта: хорошая машина, большой дом. У человека с ограниченными возможностями мечта – научиться ходить босиком по росе, суметь сказать близким, как сильно он их любит. Впервые за свою практику я столкнулась проблемами детей-

инвалидов с заболеванием ДЦП 3-й степени ограничения. Большую часть своей жизни дети с таким заболеванием вынуждены проводить в замкнутом пространстве, их инвалидные коляски стоят, как автомобиль, специальные голосовые компьютеры – как вертолет, а те, что попроще, ждут годами. От нас зависит, насколько их жизнь станет легче и разнообразнее. После общения с таким мальчиком мне захотелось написать о нем публицистический очерк:

«Что такое дцп или дети-дельфины». Иду на очередное занятие к Богдану, улыбаюсь, как блаженная, какая-то неведомая сила несет меня словно по воздуху, будто кто-то помогает пройти или долететь, не понимаю. Состояние эйфории. Ребенок-ангел. Богдан Лучезарный. Заходишь в его комнату, ощущение, что его окружили такие же ангелы и порхают вокруг. Странное чувство восторга. Любой труд, связанный с детьми, требует невероятных усилий и подготовки. В этом случае мысли идут сами, будто ты всю жизнь знала, что нужно делать и как, решение приходит само собой, природа диктует каждый последующий шаг, он на поверхности, просто слушай, наблюдай и все станет ясно, каждая деталь займет свою полку. Его стеснительная улыбка растопит и согреет любое сердце – тончайшие материи. К таким детям необходим очень бережный подход, нужно научиться их чувствовать, думать, как они, слушать, как они, научиться понимать их. Каждый пропущенный урок – шаг назад, в нашем случае – регресс, который не заставит себя долго ждать. Не прощается никакое попустительство и халтура в любых ее проявлениях. Здесь нет места слезам и себяжалению, только так ты получишь отдачу. На первый взгляд вы здесь бессильны, но загляни в глаза такому ребенку, стань его глазами, почувствуй его — и ты услышишь такие голоса мира, природы, жизни, каких никогда не слышал прежде. Мальчик-дельфин все понимает, только не может сказать. Улавливает мельчайшие звуки, читает вас затылком, волосами, ему не обязательно при этом на вас смотреть. Реагирует по-разному на разные тембры голоса, мозг работает, программа запущена: стихи Михалкова – радость, ликование; голос Пришвина – слезы, истерика, крики; симфония – замер, затишье, мыслит. Не каждого подпустит к себе близко, заручиться его доверием – дорогого стоит. Мельчайшее дуновение ветра или колебания воздуха – моментальная реакция. Дышит кожей, читает тебя кожей, слушает кожей, которая настолько тонкая и чувствительная, что достаточно мимолетного касания его пальчиков, как все его тело вздрагивает. Его биологический возраст остается для вас загадкой. Глаза повидавшего виды взрослого человека лет 20–30. Постоянное ощущение, что не ты, а он наблюдает за тобой и все время хочет сказать: «Мне все это известно уже давно! Достаточно! У вас есть что-нибудь стоящее?» Сон – это та территория, где он может ходить. В моих снах он свободно передвигается. Богдан обладает какой-то необъяснимой телепатической силой притяжения, всякий раз, как только ты уходишь после занятия, тебя тянет к нему снова и снова. После нашей первой встречи мы общались во сне. Это не он, а я умнею с ним, становлюсь тоньше, чище душой, наполняюсь любовью к жизни.

Эти дети знают много намного больше, чем мы о них думаем, и даже в чем-то больше нашего. Эти дети прошли: Афган, Чечню и Беслан, вместе взятые, терпели и терпят нестерпимую боль: операции, спастическую контрактуру всех частей тела, судороги, приступы эпилепсии, не имея возможности сказать, где и что у них болит. Только голос, часто переходящий в крик, крик дельфинов. Люди занимаются звуками, издаваемыми животными, пытаются понять их природу. Природа звуков, издаваемых человеком, не менее важна, может, пора заняться их разгадкой, попытаться прочесть то, о чем он хочет вам сказать. Это не сложно: откройте свои души навстречу — получится диалог на космическом уровне! Но мы никогда не сможем изучить их мир до конца, он огромный, это совершенно другое измерение, целая Вселенная.

Отдельная тема – родители мальчика. Это надежный тыл, сила воли, твердость характеров. Более счастливых и любящих родителей я не встречала. Могу смело заявить, что далеко не каждому ребенку повезло иметь таких родителей, как они! Они никогда не ропщут, не жалуются на судьбу, на их лицах всегда доброжелательная улыбка. Они не обижаются даже тогда, когда к ним относятся несправедливо. Еще одно важное качество настоящего человека – умение прощать!

Однажды, когда Богдан вместе с мамой ожидали своей очереди к врачу, одна незнакомая женщина закрыла рукой глаза своему ребенку и отвернула его голову в сторону, чтобы он не мог видеть больного мальчика. Можно часами закрывать и открывать глаза, ситуация не изменится! Инвалиды живут среди нас, эти люди живут совсем рядом с нами, но их стараются упорно не замечать. Они живут в особом мире, о существовании которого могут не догадываться даже

ближайшие соседи. Они могут быть невероятно талантливыми и душевно богатыми людьми, но общество упорно отвергает все то, что не вписывается в рамки всеобщей похожести. Я часто рассказываю школьникам о том, какие это дети и с какими трудностями они вынуждены жить. Дети злыми не рождаются, характеры формируются при жизни, если с детства заложить правильное отношение к инвалидам, уверяю вас, они отдадут все свои самые дорогие сердцу игрушки, напишут очень умные добрые письма, и всегда поинтересуются о прогрессах своего дорогого нового друга. Дети лучше и умнее нас, взрослых! Можно часами закрывать и открывать глаза, ситуация не изменится, если только... мы не изменим ситуацию.

Проблем, с которыми сталкиваются родители, имеющие детей-инвалидов, много: не хватает адаптированных индивидуальных программ для детей с ДЦП 3-й степени ограничения; мало обучающих курсов для начинающих педагогов инклюзивного образования; семьи с детьми-инвалидами годами ждут компьютерной техники, которая положена им государством; дети с такими серьезными заболеваниями не должны подвергаться никаким промежуточным аттестациям; их обучение должно протекать по усмотрению родителей (законных представителей) в зависимости от состояния ребенка на время (день) обучения; крайне бестактное отношение чиновников, часто слышат слова: «Вот умрет какой-нибудь ребенок, получите свой компьютер!», а вот еще «лучше»: «Ваш ребенок эпилептик, трогайте его сами, вдруг у него случится приступ, а мы отвечаем!»

Считаем, что проводить занятия с ребятами, имеющими такого рода заболевание, крайне необходимо. Эти дети – полноправные члены нашего общества. Они, как и все, имеют право на получение образования, которое может как-то скрасить их образ жизни. Нужно отказаться от стереотипов «Дети-овощи», что нередко слышат их родители на всевозможных комиссиях. Отказаться от страшных вердиктов «Умственно отсталый» только лишь потому, что ребенок не может говорить. Кто может оценить его степень усвоения материала? Он прекрасно нас понимает. У детей с заболеванием ДЦП хорошая память, тонкий слух и колоссальное терпение. Обучение необходимо для их общего развития, в помощь родителям. Эту проблему нужно решить одним разом, привлекая к уголовной ответственности тех, кто решил, что он Бог и вправе назначать учителя или оставить ребенка, заблаговременно забрав его, без помощи методиста. Нет нужды «спускать» вопрос на местах в регионах, такое безобразие везде. Письмо Минобразования РФ от 06.04.2004 года № 26/188-би «О дополнительных мерах по соблюдению права на образование детей-инвалидов с отклонениями в умственном развитии» никто не отменял. В нем рекомендации психолого-медико-педагогическим комиссиям при вынесении ими заключений в отношении детей-инвалидов, страдающих глубокой умственной отсталостью, не допускать при этом вынесения заключений, препятствующих осуществлению права на образование.

**Ращепкина Юлия Николаевна
Папилова Светлана Владимировна
РФ, г. Зеленодольск**

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА В ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА: ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

HEALTH SAVING ENVIRONMENT IN THE KINDERGARTEN OF COMBINED TYPE: INCLUSIVE EDUCATION TECHNOLOGY

Аннотация. В статье раскрывается сущность воспитания детей представлений о здоровом образе жизни через интеграцию детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в среду хорошо говорящих детей, а также приводятся примеры работы с родителями по повышению их компетентности в вопросах здоровьесбережения.

Abstract. The article describes the essence of the children's education about healthy lifestyles through the integration of children with general speech underdevelopment to the environment with well-speaking children, as well as examples of working with parents to improve their knowledge about health saving.

Ключевые слова: инклюзивное образование, здоровьесберегающие технологии, ограниченные возможности здоровья, общее недоразвитие речи, логопедия, коррекционные группы.

Keywords: inclusive education, health saving technology, disabilities, general underdevelopment of speech, logopaedics, corrective groups.

Одно из важных направлений работы нашего педагогического коллектива — создание условий для здоровьесбережения дошкольников. Оно реализуется как мониторинг состояния здоровья воспитанников, соответствие двигательных нагрузок возможностям детей, воспитание физической культуры, организация развивающей среды, внедрение технологий обучения детей здоровому образу жизни.

Анализ данных медицинского анамнеза дошкольников из логопедических групп нашего детского сада свидетельствует об ограниченных возможностях здоровья большинства воспитанников, развитии на фоне нарушений центральной нервной системы и соматических систем организма. Поэтому большое внимание педагоги и медсестра уделяют обучению детей навыкам самомассажа для профилактики простудных заболеваний, приемам релаксации для снятия усталости, организуют совместные подвижные игры на свежем воздухе, проводят двигательные разминки в группе.

На общеразвивающих и логопедических занятиях, во время подготовки досугов, праздников, в совместной деятельности со взрослыми, в игровой деятельности педагоги реализуют принцип личностно-ориентированного подхода к детям. Для исключения приобретения дошкольниками с речевыми нарушениями комплексов «неумейки» и опыта неудачного общения мы широко используем задания с учетом уровня развития детей, в которых они могут продемонстрировать свою успешность.

Апробируемая здоровьесберегающая технология, предусматривает формирование у детей когнитивного и поведенческого компонентов представлений о ЗОЖ, подготовку к социализации и интеграции. Обогащение взаимодействия дошкольников общеразвивающих и логопедических групп происходит во время совместных тематических прогулок, бесед, подвижных игр с правилами, спортивных соревнований, театрализованной деятельности, закаляющих мероприятий, выполнения творческих заданий по тематике ЗОЖ. Все это способствует созданию детского сообщества, в котором каждый ребенок — полноценный партнер. В специально созданных ситуациях дошкольники учатся толерантности, доброжелательному отношению к сверстникам, умению оказать посильную помощь товарищам и взаимодействовать в ходе обсуждения плана выполнения задания или реализации предметно-практической деятельности, обогащая тем самым свой поведенческий опыт.

Интеграция детей с речевыми нарушениями в среду хорошо говорящих сверстников во время выполнения коллективных работ по рисованию, лепке, оригами развивает их творческие способности и формирует навыки взаимодействия дошкольников, помогает воспитанию доброжелательного и заботливого отношения к сверстникам. Например, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) и их хорошо говорящие сверстники с удовольствием участвовали в комплексном занятии по изобразительной деятельности «Волшебная избушка», разработанном воспитателем и учителем-логопедом. Кроме образовательных задач мы определили социализирующие возможности занятия: воспитание у детей доброжелательного отношения к сверстникам, умений действовать в коллективе, внимательно относиться к просьбам товарищей, понимать эмоции других детей.

Продуманное построение занятия позволило детям с разными возможностями здоровья активно включиться в коллективную деятельность, почувствовать уверенность в собственных силах. Ребята выполняли коллективную работу — витражи для окошка в сказочной избушке, что требовало согласованных действий при использовании цветовой палитры и размещении витражных элементов в общем узоре, использования коммуникативных навыков и реализации речевых возможностей.

Объединяет детей совместное участие в выставках творческих работ, викторинах и конкурсах, они с интересом рассказывают о своем сотрудничестве, испытывая при этом эмоциональный подъем и радостное настроение. Взаимодействие педагогов с семьями воспитанников в вопросах укрепления детского здоровья также непременно условие реализации здоровьесберегающей технологии. Организация в условиях семьи отдыха и питания детей, семейного досуга, игровой детской деятельности, соблюдение режима дня оказывает

значительное влияние на формирование у дошкольников навыков заботы о своем здоровье. С целью повышения компетентности родителей в вопросах ЗОЖ мы проводим с ними просветительскую работу, привлекая специалистов — логопедов, психолога, педагогов ДОУ, и врачей медучреждений.

Участие родителей в подготовке и проведении тематических наблюдений, экскурсий, занятий, досугов и выставок способствует пониманию ими особенностей развития детей с нарушениями речи, осознанию необходимости компетентного подхода к их обучению и воспитанию. Вопросы формирования произвольного поведения детей, их познавательной и игровой деятельности, становления самосознания, развития эмоционально-волевой сферы раскрывают также разработанные педагогами беседы и практикумы.

Совместная деятельность детей, педагогов и родителей, расширяющая представления дошкольников о ЗОЖ и реализующая их творческие возможности, направлена на создание психологически комфортных отношений, соблюдение нравственных норм поведения, развитие навыков делового общения. Она представлена участием в конкурсе плаката «Растем здоровыми!», выпуске стенгазеты «Мы за здоровый образ жизни», созданием групповых тематических папок с фотографиями, совместной с педагогами разработкой сценариев кукольных представлений по следам проведенной с детьми воспитательно-образовательной работы, подготовкой видеоматериалов для занятий и др.

Большое значение мы придаем подготовке наших воспитанников к школьной адаптации, что вызывает неизменный интерес родителей. Для подготовки детей к социализации и интеграции в рамках взаимодействия с СОШ № 7, в которой обучается подавляющее число наших выпускников, для дошкольников и их родителей проводятся целевые экскурсии по школе. Это позволяет познакомить будущих учеников с некоторыми школьными традициями, посетить открытый урок и школьный музей, понаблюдать за занятиями в кружках, принять участие в школьных конкурсах «Мама, папа, я — спортивная семья», а также способствует повышению родительской компетентности, воспитанию у всех участников педагогического процесса толерантного отношения к окружающим людям, формированию у дошкольников представлений о взаимодействии со сверстниками и взрослыми, укреплению психического здоровья.

Наряду с играющим детским сообществом мы стремимся создать обучающееся сообщество, в котором каждый ребенок, с нарушением речи и без него, может обратиться за помощью к своему сверстнику и, в свою очередь, помочь ему. В этом случае педагогическое воздействие опирается на эмоциональное благополучие детей, уверенность ребенка в себе, самодостаточность и уважительное отношение. Наши воспитанники с удовольствием ходят в детский сад, комфортно себя чувствуют среди сверстников других групп и сотрудников учреждения, следовательно, их здоровье в полном порядке.

Таким образом, у дошкольников, посещающих коррекционные и общеразвивающие группы нашего детского сада, мы стремимся развивать не только интерес к физической культуре, участию в совместных спортивных и оздоровительных мероприятиях, занятиям в спортивном зале, но воспитываем привычку заботиться о своем здоровье. Создание в нашем учреждении условий для здоровьесбережения способствует благоприятному психологическому микроклимату и формированию у детей с разными познавательными возможностями устойчивой мотивации к ЗОЖ.

Харитоновна Наталья Сергеевна
учитель русского языка и литературы МБОУ «Апастовская средняя
общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов»
Апастовского муниципального района РТ
Валеева Рамиля Рамиловна
учитель русского языка и литературы МБОУ «Апастовская средняя
общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов»
Апастовского муниципального района РТ

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО
АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL MACHINE INCLUSIVE PRACTICES THROUGH THE ACTIVITIES AT THE LESSONS RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности включения детей с опорно-двигательными нарушениями обучению русскому языку и литературе в инклюзивном классе основной школы; предлагаются рекомендации к оценке знаний обучающихся, раскрываются коррекционно-развивающие задачи и направления коррекционной работы обучения детей с ОВЗ русскому языку и литературе; описываются методы, повышающие познавательную активность учащихся с ОВЗ.

Abstract. The article discusses the features of the inclusion of children with musculoskeletal disorders teaching Russian language and literature in the inclusive classroom primary school; provides guidance to the assessment of students' knowledge, revealed correctional and educational tasks and directions of correctional work teaching children with HIA Russian language and literature; describes methods of enhancing the cognitive activity of students with HIA.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционно-развивающие задачи, направления коррекционной работы, методы повышения познавательной активности, условия развития познавательных интересов.

Keywords: inclusive education, correctional and educational tasks, directions of correctional work, methods for improving cognitive activity, conditions for the development of cognitive interests.

На сегодняшний день выделяют несколько основных форм образования для детей с ОВЗ. К ним относятся: коррекционное образование, интеграционное образование, надомное образование и его разновидность дистанционное образование. Недавно появился еще один вид образования - инклюзивное или включенное образование. Инклюзивное образование, воспринимает ребенка таким, каким он есть, подстраивает под него систему образования. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями, уменьшает дискриминацию таких детей. Таким образом, инклюзивное образование является наиболее перспективной формой образования детей с особыми образовательными потребностями.

В современных условиях формирование положительной мотивации к учению у школьников приобретает особую значимость и актуальность, ведь мотивация – одно из важнейших условий успешности ребенка. Формирование положительной мотивации к обучению у детей с ОВЗ способствует «включению» компенсаторных функций организма, коррекции аномалий развития, обусловленных заболеванием, позволяет преодолеть физический барьер и успешно конкурировать со сверстниками.

Такая взаимосвязь создает оптимальные условия для всестороннего развития школьников с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивает эффективное усвоение программного материала, ликвидацию в ходе обучения отставаний и неравномерности в развитии различных сторон познавательной деятельности и качеств личности учащихся с нарушениями здоровья. Включение школьников с ограниченными возможностями здоровья в реальную социально-востребованную и личностно-значимую деятельность помогает им в овладении необходимым социальным опытом, формирует гражданскую готовность к творческой, социально-преобразовательной деятельности, расширяет сферы общения и самореализации.

Учителю русского языка и литературы, работающему в инклюзивном классе, нужно помнить о том, что планирование урока должно включать в себя как общеобразовательные задачи (удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта), так и **коррекционно-развивающие задачи**. К ним относятся: преодоление трудностей в развитии внимания, всех его видов и свойств и определение компенсаторных возможностей внимания (какой вид внимания для данного ребенка является более приемлемым); коррекция трудностей словесно-логического мышления и мыслительных процессов анализа, синтеза, классификации, обобщения; увеличение объема памяти и определение компенсаторных возможностей памяти (определение ведущего вида памяти); развитие мелкой моторики, статики и динамики движений пальцев рук; развитие и коррекция трудностей связной

речи, включая монологическую и диалогическую речь, а также развитие словаря; создание положительной мотивации на процесс обучения посредством похвалы, подбадривания, создания ситуаций успеха и конструктивной критики. Учителю-словеснику важно помнить об особенностях оценки знаний обучающихся с ОВЗ.

Рекомендации к оценке знаний учащихся с двигательной патологией по предметам «русский язык» и «литература». При оценке устного ответа и чтения учитель обязательно должен учитывать речевые особенности и ни в коем случае не снижать отметки (особенно на начальных этапах обучения) за недостаточную интонационную выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности, скандированность. Для более адекватной оценки учитель должен соблюдать индивидуальный, дифференцированный подход при проверке знаний по чтению. Учитель проверяет навыки беглого, осознанного чтения в разных ситуациях: чтение подготовленного текста, сидя и стоя за партой, за столом учителя, перед всем классом или перед частью класса.

При оценке результатов письменных работ не следует снижать оценку за следующее: неправильное написание строк (зубчатость, выгнутость, вогнутость, косое расположение букв, несоблюдение и пропуск строки, несоблюдение полей); выпадение элементов букв или их незаконченность, лишние дополнения букв, неодинаковый их наклон и т. д.; нарушения размеров букв и соотношения их по высоте и ширине; смешение сходных по начертанию букв; прерывистость письма или повторение отдельных его элементов за счет насильственных движений.

Рекомендации по включению детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивную практику через деятельность на уроках русского языка и литературы

При обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо: применять экспериментальные, стимулирующие активность методы обучения, включая дискуссии, общение; уделять больше внимания усвоению ключевых понятий предмета; активно использовать поэтапное усвоение нового материала; уделять больше времени чтению художественной литературы; формировать у учащихся ответственность за выполнение заданий; предоставлять учащимся большую свободу выбора; использовать в работе объединяющие виды деятельности для сплочения класса; оказывать индивидуальную помощь учащимся с особыми образовательными потребностями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Основными направлениями коррекционной работы по русскому языку и литературе являются: увеличение пассивного и активного словарного запаса; формирование связной речи; развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи; развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического).

Основные методы, повышающие познавательную активность учащихся с ОВЗ:

1. **Занимательный материал** не перестает воздействовать на развитие ребенка в учебном процессе. Использование занимательного материала на уроках помогает разнообразить учебный процесс, развивает познавательную активность, наблюдательность детей, внимание, память, мышление, снимает утомление у детей, придаёт позитивное настроение. Форма занимательных упражнений может быть различной: кроссворд, чайнворд, а также викторины, загадки, ребусы.

2. Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, наряду с другими методами и приемами, является **дидактическая игра**. Игра «Найди окончание» (найди потерянные окончания для этих пословиц), «Убери лишнее слово». Игра помогает формированию фонематического восприятия слова, обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное - стимулирует речь, обогащает словарный запас ребёнка. Дидактические игры по русскому языку способствуют формированию орфографической зоркости.

3. Приемы зрительной, слуховой, двигательной **наглядности** (таблицы, схемы, алгоритмы, перфокарты, видеоуроки, презентации).

Для развития познавательных интересов необходимо выполнение следующих условий: избегать в стиле преподавания будничности, монотонности, серости, бедности

информации; не допускать перегрузок, переутомления; пользоваться многообразием приемов занимательности (иллюстрацией, игрой, кроссвордами, задачами - ребусами, занимательными упражнениями).

В чём же проявляются особенности мыслительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья? В бедности их словарного запаса; излишне упрощенном изложении материала; в ошибках при построении предложений; в большом количестве орфографических ошибок.

Особое внимание уделяется развитию речи, так как главной задачей обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является достижение такого уровня речевого развития, который обеспечивал бы им наиболее полную социальную адаптацию. **Уроки развития речи** для детей с ограниченными возможностями здоровья, обязаны быть насыщены лексическими заданиями - это напрямую влияет на формирование различных речевых умений. Дети учатся задавать вопросы и отвечать на них, составлять простые, а далее и сложные предложения, сочинять диалоги, монологи. В процессе систематических упражнений у учащихся формируется умение составлять текст по плану, сочинять рассказы, писать изложения, сочинения. На данных уроках главное – это поддерживать у детей стремление учиться, вырабатывать познавательные интересы, расширять словарный запас, необходимо учить подбирать синонимы и антонимы, выполнять упражнения на сравнение слов в прямом и переносном смысле, знакомить учащихся с образными выражениями и фразеологическими оборотами, развивать у учащихся способность различать и понимать значение и оттенки слов в тексте, использовать при ответах и в письменных творческих работах образные слова и выражения, эпитеты. При **объяснении нового материала** необходимо опираться на разнообразные по форме и содержанию карточки-схемы, опорные таблицы, на использование наглядных опор-схем, плакатов с алгоритмами, схем-таблиц (у каждого ребенка с ОВЗ имеется брошюра «Памятка по русскому языку»). Важно регулярно работать над развитием связной речи, формированием умения работать с учебником, справочной литературой. Обязательно проводить анализ работ, индивидуальные консультации. На следующем уроке учащиеся с ОВЗ выполняют задания на повторение на доске. Как правило, они успешно справляются с заданиями - это придает им уверенности. Важно, чтобы школьники через выполнение доступных по темпу и характеру, личностно ориентированных заданий поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

На уроках применяются приемы, позволяющие развивать внимание, память, мышление школьников. Внимание школьников развивают, например, задания с пропуском отдельных букв, слов, словосочетаний, нахождение лишнего слова, исправление ошибок. Память учащихся позволяет развивать составление опорных конспектов, схем, памяток, выполнение творческих заданий. Подбор проверочных слов, правил к словам позволяет развивать мышление. Для **закрепления пройденного материала** необходимо составлять задания, способствующие активизации учебной деятельности учащихся (зашифрованные пословицы, письма; кроссворды, ребусы, логические задачи). **Уроки обобщения и систематизации знаний** проводятся в виде: дидактических игр «Найди окончание», «Убери лишнее слово», «Кто больше придумает слов из данного слова?»

Необходимо использовать разные приемы контроля: взаимопроверку, проверку по образцу, самоконтроль. Это способствует активизации познавательной работы и развитию учебных навыков и умений. При изучении каждой темы составляется диагностическая таблица для отслеживания знаний и умений учащихся, это позволяет выявить пробелы в знаниях, помогает в дальнейшей работе. В начале изучения новой темы проверяется степень усвоения предыдущей, выявленные западающие темы отрабатываются на индивидуальных коррекционных занятиях. Грамотно выстроенный индивидуальный образовательный маршрут для учащегося с ОВЗ позволяет обеспечить развитие каждого школьника. Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с ОВЗ как одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Этим детям свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Они редко замечают свои ошибки.

Список использованной литературы:

1. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. и др.; под ред. Ахметовой Д.З.. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие /– Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

Чукмарова Люция Феданевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии НЧФ
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
Шергина Лариса Александровна
магистрант НЧФ КИУ (ИЭУП)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HEARING IMPAIRED STUDENTS

Аннотация. Социально-психологические характеристики слабослышащих школьников отличаются от нормально слышащих школьников. Дети с нарушениями слуха зависимы от оценок и внешних обстоятельств, нерешительны. У слабослышащих детей есть склонности к замкнутости, необщительности и социальной пассивности. Волевые стороны личности (целеустремленность, независимость, самостоятельность), также хуже сформированы.

Abstract Socio-psychological characteristics of hearing impaired students differ from normal-hearing students. Children with hearing loss are dependent on estimates and external circumstances, indecisive. Have hearing-impaired children have the tendency to isolation, uncommunicative and social passivity. Volitional aspects of personality (commitment, independence, autonomy) are also worse formed

Ключевые слова: инклюзивное образование, слабослышащие школьники, нарушение слуха, общительность, социальная пассивность, волевые стороны личности

Keywords: inclusive education, hard of hearing students, hearing-impaired sociability, social passivity, a strong-willed personality

На сегодняшний день потеря слуховой функции является распространённым сенсорным нарушением и по данным ВОЗ более 278 миллионов человек во всем мире страдают глухотой или имеют проблемы со слухом [1]. Нарушения слуховой функции накладывает определенный отпечаток на развитие личности слабослышащего, ставит его в специфические условия существования в социальной сфере, делает круг общения узким, ограничивает диапазон социальных связей. Возникает своеобразие субъективных отношений человека с недостатками слуховой функции к окружающему миру и к самому себе.

Психическое развитие слабослышащих детей имеет те же закономерности, что и развитие нормально слышащих детей, но оно осуществляется в условиях ограниченности внешних воздействий и социальных контактов. Как результат, деятельность психики такого ребенка упрощается, реакции на внешние раздражители становятся более простыми и менее разнообразными. Целью работы стало изучение социально-психологических характеристик слабослышащих школьников. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 29 слабослышащих школьников, обучающихся в ГБОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья». В контрольную группу (КГ) вошли 38 слышащих школьников общеобразовательной школы.

В результате проведенного исследования ЭГ и КГ с помощью методики «Личностного дифференциала», адаптированного в НИИ им. В.М. Бехтерева мы выделили следующие параметры: Оценка, Сила, Активность. Анализ результатов показал, что среди подростков ЭГ 93% имеют высокий уровень самоуважения, воспринимают себя как личность, склонны осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. Среди них 7% критически относятся к себе, неудовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, и имеют

недостаточный уровень принятия самого себя. Подростки ЭГ, имеющие невротические или иные проблемы, связанные с низкой самооценкой и ощущениями малой ценности своей личности, отсутствуют. Мы предполагаем, что это связано с благополучной обстановкой в классах, качественной работой педагогов, и с возможной переоценкой собственных сил, знаний и своего положения в группе.

52% слабослышащих школьников отличаются уверенностью в себе, независимостью, они склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Остальные 48% подростков ЭГ, имеют недостаточный самоконтроль, неспособны держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Школьников, склонных к астенизации (повышенная утомляемость, истощаемость) и тревожности, в ЭГ нет. На наш взгляд, это объясняется хорошими условиями коррекционной школы, грамотным составлением учебной программы, качественной работой коллектива педагогов и воспитателей, а также завышенной самооценкой в процессе тестирования школьников. Меньше половины испытуемых ЭГ (45%) имеют высокую активность, общительность, импульсивность. Другая половина слабослышащих подростков (55%) отличается интровертированностью, спокойными эмоциональными реакциями, определенной пассивностью и затруднениями в социальной адаптации.

Таким образом, в результатах подростков ЭГ преобладают высокие оценки самоуважения, принятия себя, а также самоконтроля и волевых качеств, что свидетельствует о высокой самооценке и уверенности в себе. В факторе активности получено среднее значение активности, что характеризует подростков как замкнутых, сдержанных и пассивных, склонных к самоанализу.

Анализ результатов, представленных в таблице, показывает, что среди нормально слышащих подростков высокий уровень оценки обнаруживается у 32 (84%) испытуемых. Они склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. 16 % школьников имеют средний уровень оценки, что говорит о том, что они неудовлетворены собой, критически относятся к себе, в то же время способны реалистически осознавать свои «плюсы» и «минусы».

Высокий процент нормально слышащих подростков (71%) свидетельствуют об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. 26% школьников КГ имеют недостаточный самоконтроль, неспособны держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок. И всего 3% подростков имеют астенизацию (повышенная утомляемость, истощаемость) и тревожность, что, по-видимому, отражает свойственную подростковому возрасту непостоянство.

Высокий процент (66%) нормально слышащих школьников составляет экстравертированность личности, положительные значения указывают на высокую активность, общительность и импульсивность. 31% подростков склонны к интровертированности, к определенной пассивности, спокойствию эмоциональных реакций. Остальные 3 % имеют склонность к закрытости и необщительности.

Экспериментальную группу характеризует высокий уровень самопринятия и самоуважения (фактор оценки): подростки оценивают себя как носителей социально-позитивных свойств личности, подчеркивая наличие таких качеств, как честность, отзывчивость, справедливость. Волевые стороны личности (решительность, независимость, самостоятельность), отраженные в значениях фактора силы, значительно преобладают в контрольной группе. В этой группе достоверно высокое значение фактора активности: нормально слышащие подростки по сравнению со слабослышащими школьниками отличаются большей социальной направленностью, общительностью и эмоциональной откликаемостью (экстраверсией).

Для выявления достоверных различий между двумя выборками мы применили угловое преобразование Фишера. Угловое преобразование Фишера показало, что различия в высшем уровне по фактору оценки не значимо. Данное явление позволяет предположить, что и слабослышащие и нормально слышащие подростки и имеют высокую самооценку и уверенность в себе, они оценивают себя как носителей социально-позитивных свойств личности, подчеркивая наличие таких качеств, как честность, отзывчивость, справедливость и добросовестность.

Критерий Фишера показал, что средний уровень по фактору оценки у испытуемых КГ не выше, чем у испытуемых ЭГ. Среди испытуемых ЭГ и КГ есть те, которые относятся к себе

критически, неудовлетворенны собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, и имеют недостаточный уровень принятия самого себя.

Школьников ЭГ и КГ с низким уровнем по фактору оценки нет. Особо низкие значения этого фактора в самооценках свидетельствуют о возможных невротических или иных проблемах, связанных с ощущением малой ценности своей личности. Отсутствие школьников с низким уровнем по фактору оценки сигнализирует о грамотно построенном воспитательном процессе.

Согласно критерию Фишера, различий между высокими уровнями по фактору силы у подростков ЭГ и КГ нет. Фактор силы в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности (независимость, решительность, уверенность и самостоятельность), как они осознаются самим испытуемым.

Используя угловое преобразование Фишера для данных среднего уровня мы получили ϕ эм. = 1,87. На 5% уровне значимости мы можем утверждать, что средний уровень силы у испытуемых КГ больше, чем у испытуемых ЭГ. Это говорит о том, что слабослышащим подросткам свойственен недостаточный самоконтроль, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств и оценок. Мы можем предположить, что данное явление связано с тем, что слабослышащие дети имеют затруднения в социальной адаптации, недостаточную самоактуализацию, неподготовленность к самостоятельной жизни.

Согласно угловому преобразованию Фишера, по низкому уровню значимость не выявлена. Низкий уровень по фактору силы выражается в астенизации (повышенной утомляемостью и истощаемостью), тревожности и перенапряжении. С помощью углового преобразования Фишера, мы получили ϕ эм. = 1,72. Данное значение попадает в зону неопределенности. На 5% уровне значимости полученные результаты по высшему уровню активности у испытуемых ЭГ и КГ значимо отличаются. В контрольной группе достоверно выше значение фактора активности. Мы предполагаем, что подростки КГ по сравнению со слабослышащими школьниками отличаются большей социальной направленностью, общительностью и эмоциональной откликаемостью (экстраверсией).

Применив критерий Фишера для данных среднего уровня активности у испытуемых, мы получили ϕ эм. = 1,81. На 5% уровне значимости мы можем утверждать, что средний уровень активности слабослышащих школьников выше, чем у нормально слышащих. Это говорит о том, что для испытуемых ЭГ присущ средний уровень активности, а для КГ – высший уровень. Этот факт позволяет предположить, что недостаточная активность, интровертированность, спокойствие эмоциональных реакций слабослышащих школьников может объясняться низкой коммуникативностью. Угловое преобразование Фишера по низкому уровню значимость не выявил. Низкий уровень по фактору активности свидетельствует о закрытости и необщительности, контроле своих чувств, застенчивости и сдержанности.

Таким образом, мы видим существенные различия между ЭГ и КГ: волевые стороны личности (целеустремленность, независимость, самостоятельность), отраженные в значениях фактора силы, среди слабослышащих школьников значительно меньше, чем в КГ. Дети с нарушениями слуха зависимы от оценок и внешних обстоятельств, нерешительны. Также в экспериментальной группе достоверно ниже значение фактора активности, что говорит о том, что у слабослышащих детей есть склонности к замкнутости, необщительности и социальной пассивности. Они предпочитают уединенность или общение с детьми, имеющих такой же дефект.

Список использованной литературы:

1. Астафьева, В.М. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха. / В.М. Астафьева. – М.: АПК и ПРО, 2000. – 252 с.
2. Зиминая, Н.А. Особенности развития детей с нарушением слуха / Н.А. Зиминая // Отоскоп. – 2010. - №5. – С.35-40
3. Кошелева, Е.А. Психологические особенности глухих и слабослышащих людей и их проявления в общении / Е.А. Кошелева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. - №2(3). – Т.14. – С. 672-675
4. Хвостикова, Ж.Г. Особенности восприятия речи глухими и слабослышащими детьми / Ж.Г. Хвостикова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. - №5. – С. 79-82.

Шагиева Лилия Касимовна
учитель математики
Вафина Ильсәяр Камиловна
учитель математики МБОУ «Апастовская средняя общеобразовательная школа с
углубленным изучением отдельных предметов»
Хамидуллина Фания Рафиковна
к.э.н., доцент ЧОУ ВО «КИУ им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

УРОК МАТЕМАТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

MATHEMATICS LESSONS IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Аннотация. В статье раскрывается сущность и ценности инклюзивного образования, приведен пример проведения урока математики в коррекционном классе. Выявлены трудности и особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article reveals the essence and values of inclusive education is an example of the mathematics lesson in remedial classes. Revealed the difficulties and peculiarities of working with children with disabilities.

Ключевые слова: инклюзия, ценности инклюзивного образования, урок математики, малая группа, результаты урока.

Keywords: inclusion, the values of inclusive education, math class, small group, the lesson results.

Слово «инклюзия» многим известно и современные педагоги работают в этом направлении. В настоящее время много детей с ограниченными возможностями здоровья и они нуждаются в социализации. Так же поддерживает государство: законодательно закреплено и введено во всех этапах образования. Самое главное - нужно правильно и корректно донести до общества, каждого гражданина общества. Любая цель может реализоваться, если она принято обществом. Современный мир состоит из разных людей и каждый хочет сохранить свою индивидуальность. Поэтому вторжение кого-либо может восприниматься отрицательно. Из этого можем сделать вывод, что инклюзия развивает процесс, положительно влияющий на социальные отношения, укрепляет нравственность общества, гуманизм. Каждая личность в праве получить достойную жизнь, не зависимо от физического состояния.

Важные ценности инклюзивного образования заключаются в следующем: равенство всех учеников и педагогов; участие всех учеников в школьных мероприятиях, ни кого нельзя отделять и оставить без внимания; изменение школьных программ, педагогических методов, чтобы все ученики могли получить социализацию в обществе; анализ преодоления барьеров в области образования всех учеников, а не только детей с ограниченными возможностями здоровья; проведение изменений для всех учащихся, не только для детей с потребностью специального образования; нельзя смотреть на различие учеников как на препятствие, а надо принимать как ресурсы, помогающие педагогическому процессу; роль школы заключается не только в повышении качества образования, но и в развитие социальных ценностей; главное признание инклюзии в образовательном процессе, в результате можно говорить об инклюзии в обществе.

Ниже приведем пример проведения урока математики со школьниками шестого класса на тему «Круг. Площадь круга». Выделим цели урока: образовательная: формирование представлений о начальных понятиях геометрии при изучении площади круга и решения задач практического содержания; воспитательная: воспитание ответственного отношения к учебному труду, воли и настойчивости для достижения конечных результатов при изучении темы; развивающая: развитие навыков самоконтроля и взаимоконтроля, расширение понятийной базы за счет включения в неё новых элементов; коррекционно-воспитательная: воспитание самостоятельности, стремления старательно и добросовестно работать на уроке, создавая для этого благоприятный микроклимат, используя здоровьесберегающие технологии, предупреждающие накопление усталости и снижение работоспособности.

Планируемые результаты: ученик по окончании изучения темы урока: вычисляет длину окружности и площадь круга; правильно употребляет термины «длина окружности», «число π »;

применяет формулы длины окружности, площади круга при решении задач; умеет строить окружность на доске; знает чему равно отношение длины окружности к диаметру этой окружности. Требования программы заключаются в достижении личностных и метапредметных результатов. Личностные результаты способствуют мотивированности к обучению и развитию творческих способностей через активные формы деятельности.

Метапредметные результаты следующие: познавательные: приобретает опыт самостоятельного поиска и анализа информации путем практических действий; коммуникативные: организует и планирует учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; регулятивные: формирует целевые установки учебной деятельности; выстраивает алгоритм действий; предметные: знает формулу длины окружности, чему равно π ; умеет верно использовать в речи термины длина окружности, площадь круга, вычислять длину окружности и площадь круга, используя знания о приближенных значениях чисел; владеет знанием как вычислять значение числа π .

Основные понятия: число π , длина окружности, площадь круга. Тип урока: изучение и первичное закрепление новых знаний и способов действий. Оборудование урока: карандаш, линейка, циркуль.

Урок математики проходит по следующим этапам.

1. Организационный этап. Актуализация знаний. Устное решение задач.

(1) Путешественник прошел за два дня 20 км. В первый день он прошел 0,6 всего пути. Сколько километров прошел путешественник в первый день? Ответ 12 км.

(2) Найти число, если 1% его равен 85. Ответ: 8500.

Детям с ОВЗ выдаются карточки, чтобы им было легче воспринимать условие задачи.

2. Работа по теме урока. Изучение нового материала. Объяснение учителя. Чтение теоретического материала по учебнику на с. 154 о том, как можно получить формулу площади круга, используя фигуры, площади которых умеем определять, рис. 98 и 99. Решение № 675 (б, г). (Считать $\pi \approx 3,14$). Устное вычисление площади круга, диаметр которого равен 2 см; 20 см; 0,2 см. Задание: начертить круг, измерить его радиус и вычислить окружность. Учительница помогает детям с ограниченными возможностями здоровья, так как у них могут возникнуть затруднения при черчении геометрических фигур.

4. Физкультминутка. Учительницей называются предметы: если у предмета есть круг (например, ведро), то учащиеся хлопают, а если нет, то учащиеся должны встать и топать.

5. Закрепление изученного материала. Решить задания № 676(в), № 679, № 682 (б, г) самостоятельно.

6. Постановка сценки «Рассказ о квадрате и круге». Ученикам заранее даются тексты, чтобы они успели подготовиться и обязательно дается возможность участвовать детям с ограниченными возможностями здоровья.

7. Подведение итогов урока. Повторить все формулы по теме. Знать, что называется кругом, как разделить круг на две равные части. Оценка работы всех участвующих учеников на уроке. Всем без исключения даются круглые смайлики с формулой площади круга на обратной стороне, чтобы была мотивация вспомнить формулу.

8. Домашнее задание. Ознакомиться с информацией о числе «пи» на сайте «Математику изучай-ка»); подготовить сообщение по одной из тем (для подготовки дается 2 дня): история термина «числа π »; Архимед - первооткрыватель числа π ; Ал-Каши «Об измерении окружности»; Л.Эйлер О числе π .

Дети с ограниченными возможностями здоровья по желанию выбирают домашнее задание, которое они смогут сделать. Необходимо остановиться на специфике применения педагогических технологий в инклюзивном классе. Планирование урока в инклюзивном классе включает в себя как общеобразовательные задачи, так и коррекционно-развивающие задачи, предусматривает в ходе урока смену деятельности обучающихся, чередование активной работы с отдыхом, обязательное использование наглядных средств. В этом помощь оказывают информационные технологии для демонстрации материала на экран с помощью проектора. Также на уроках применяются здоровьесберегающие технологии - физкультминутка составлена из упражнений для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, для ребенка с ограниченными возможностями здоровья подобраны дифференцированные задания. Устные

задания выполняются по следующей форме: учитель проговаривает само задание; обучающиеся проговаривают задание после учителя.

На уроке применяются следующие коррекционные методы обучения: информационные (беседа, консультирование); практические (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации); оценочные (поощрение). Дидактические приёмы, применяемые в учебно-воспитательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие наблюдательности через показ явлений; наглядность в практически значимой деятельности; сознательность и активность в условии знаний; учёт индивидуальных особенностей.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья возникают следующие трудности.

1. В инклюзивном классе дети просто не могут следить за ходом урока, поэтому им необходима помощь.

2. В ходе урока приходится сокращать время на выполнение заданий, так как дети очень быстро устают.

3. При ответах на вопросы дается больше времени на обдумывание (реакция детей может быть замедленным).

4. Письменные работы, тексты занимают много времени, предлагается помощь (найти тетрадь, открыть тетрадь, найти ручку и т.д.)

5. При чтении нужно помочь ребенку открыть учебник, найти нужную страницу, показать, где мы будем читать, во время чтения показать, где мы читаем (дети не могут удерживать внимание).

6. Если ребенку с ограниченными возможностями здоровья трудно отвечать перед классом, то ему дается возможность представить выполненное задание перед малой группой. Работа в группах позволяет таким ученикам раскрыться и учиться у своих одноклассников.

Хороший результат дает и распределение учащихся по парам для выполнения проектов, чтобы один из учеников мог подать пример другому. Но ошибкой было бы все время помогать ребенку с ограниченными возможностями здоровья, ему надо позволить в каких-то случаях принять самостоятельное решение, похвалить и таким образом, учить решать проблемы, справляться с ситуаций. Можно использовать следующие приемы для работы с такими детьми: снятие страха – «нечего страшного...»; скрытая инструкция – «ты же помнишь, что...»; авансирование – «у тебя получится...», «ты сможешь...»; высокая оценка деталей – «Вот это часть у тебя получилась очень хорошо...», «сегодня ты замечательно рассказал о..., отвечал на вопросы», и т.д.; отмечать достижение ребенка, а не неудачи; формировать веру в успех; концентрировать внимание на уже достигнутых в прошлом успехах (на прошлом занятии ты смог сделать..., сможешь и сейчас).

Составляя поурочные планы надо продумывать последовательность включения детей в учебный процесс, упражнения по степени нарастающей сложности – это условие успешности всех учащихся, следовательно, и инклюзивного образования. В конспекте урока отдельно отражается план деятельности на уроке для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Балж Г., Валэо Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников. Практическое и теоретическое исследование // Журнал исследований соц. политики. Т – 6, №1.

2. Библиографическое описание: Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012.

Шарафутдинов Альберт Шамильевич
Заслуженный учитель РТ, учитель высшей квалификационной категории

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES SWIMMING TRAINING PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности обучения детей дошкольного возраста плаванию, так как занятия плаванием являются прекрасным средством профилактики возникновения отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата ребенка.

Abstract. This article discusses the features of teaching preschool children to swim as swimming lessons are an excellent means of prevention of occurrence of abnormalities in the musculoskeletal apparatus development of the child.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, занятия плаванием, способы обучения плаванию.

Keywords: preschool children, swimming lessons, swimming training techniques.

В настоящее время все большую популярность приобретает обучение плаванию детей в возрасте от одного до трех лет. Однако обучение плаванию в раннем детском возрасте имеет свои специфические особенности, требует специальной подготовки и в значительной степени отличается от обучения детей дошкольного возраста.

Обучение более сложным координационным действиям начинается в возрасте от 4 до 7 лет, когда дети уже хорошо усваивают указания взрослых, способны более устойчиво концентрировать свое внимание на выполняемых ими движениях, овладевают сравнительно тонкими и координационно-сложными действиями.

Те, кто обучают детей плаванию, должны иметь хотя бы общее представление об основных особенностях развития организма ребенка дошкольного возраста. В это время как мальчики, так и девочки интенсивно растут. Особенно быстро увеличивается длина тела и конечностей; то же можно сказать и о массе тела, наибольший прирост которой отмечается между 4 и 5 годами. Опорно-двигательный аппарат детей-дошкольников отличается наличием в костях большого количества хрящевой ткани, чрезвычайной подвижностью для обучения детей плаванию. Мышцы конечностей у дошкольников развиты слабее, чем мышцы туловища. Различия в мышечной силе у мальчиков и девочек еще не проявляются. Сами мышцы имеют тонкие волокна, бедны белком и жирами, содержат много воды, поэтому не следует давать им упражнения на развитие силы: интенсивные нагрузки могут повлечь за собой задержку роста всего организма ребенка.

Занятия плаванием являются также прекрасным средством профилактики возникновения отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата ребенка. Плавательные движения хорошо развивают подвижность в плечевых, коленных и голеностопных суставах. Движения в воде стимулируют дыхание, деятельность сердечно-сосудистой системы и других органов. Даже простое пребывание в воде является прекрасной дыхательной гимнастикой, так как во время вдоха дыхательной мускулатуре приходится преодолевать сжимающее действие воды. Плавание способствует увеличению жизненной емкости легких, делает органы дыхания более устойчивыми против различных заболеваний.

При плавании активизируется деятельность всей сердечно-сосудистой системы, учащаются сокращения сердца, увеличивается объем крови, проходящей через сосудистое русло, усиливаются обменные процессы во всех органах и тканях, особенно если в мышечной системе. Двигательные условные рефлексы у большинства детей закрепляются сразу. Вот почему дети дошкольного возраста легко овладевают технически сложными формами движений. Плавание как раз и относится к такой категории движений, особенно в связи с необходимостью координировать движения руками и ногами с вдохами на поверхности воды и выдохами в воду.

В этом возрасте наряду с чрезвычайно развитой способностью к усвоению различных форм движений нервная система ребенка отличается повышенной возбудимостью. Передозировка выполняемых упражнений может вызвать быстрое развитие утомления. Обычно это бывает во время длительного отдыха у воды, поэтому те, кто обучает детей плаванию, должны иметь план занятий с перечнем упражнений, разучиваемых и закрепляемых на каждом занятии. В противном случае внешне успешно начавшийся процесс обучения довольно быстро пойдет в тупик и надолго отобьет у детей охоту к плаванию. Чтобы избежать переутомления нервной системы, следует практиковать переключения с одного вида деятельности на другой. Например, упражнения по обучению плаванию чередовать с играми на суше и в воде.

Существуют спортивные, прикладные и самобытные способы плавания. Спортивные – это кроль на груди и на спине, брасс и баттерфляй. Прикладные – брасс на спине, на боку и

некоторые соединения движений руками и ногами из разных способов. Самобытные – саженки, кроль без выноса рук и некоторые другие произвольные варианты плавательных движений. При начальном обучении плаванию детей дошкольного возраста нужно обеспечить возможность дальнейшего овладения спортивными способами. Движения в спортивных способах наиболее экономичны и рациональны. Это определяется тем, что активные мышечные усилия прикладываются только во время гребков, а при выполнении подготовительных движений мышцы расслабляются.

Обучение лучше всего начинать с упрощенных вариантов плавания кролем на груди и спине. Движения руками и ногами в этих способах плавания носят перекрестный характер (как при ходьбе), и овладение ими не представляет для детей больших затруднений. Наиболее сложным моментом в обучении является сочетание гребковых и подготовительных движений руками и ногами с вдохами и выдохами в воду. Если дети трудно усваивают движения кролем на груди, тогда обучение следует начинать на спине, когда лицо пловца находится над водой и ребенок может дышать без затруднений.

При обучении плаванию необходимо руководствоваться определенными правилами. Первое из них – постепенность. Его нужно соблюдать во всех компонентах обучения. Не менее важным является правило систематичности. Нередко бывает, что родители начинают проводить купание или обучение плаванию, но затем прерывают процесс. Если занятия проводить нерегулярно, они не принесут ожидаемого эффекта и не будут сформированы необходимые навыки.

Правило доступности предусматривает постепенный переход от простых, посильных для ребенка упражнений к более сложным. В процессе обучения, основанного на принципе доступности, ребенок как бы поднимается по ступенькам, первая из которых – вход и погружение в воду стоя на дне, а последняя – плавание всеми спортивными способами. Очень важно соблюдать в процессе обучения плаванию правило прочности, то есть поэтапного закрепления разученных упражнений и перехода к изучению следующих на основе усвоенных. К сожалению, очень часто этот принцип нарушается, и ребенок, еще недостаточно усвоив одно упражнение, начинает разучивать следующее. При этом неизбежно возникают ошибки, которые при повторениях закрепляются в составе двигательного навыка.

Соблюдая все перечисленные правила, нужно индивидуально подходить к каждому из обучающихся. Чрезмерное внимание, уделяемое одному из детей, обязательно отрицательно скажется на психологическом состоянии других, поэтому взрослый, проводящий занятия, должен распределять свое внимание равномерно на всех учеников. Выражается это в констатации успеха каждого ребенка и в замечаниях по исправлению ошибок в выполняемых движениях. Кроме того, дети по-разному усваивают изучаемые движения: одним требуется больше повторений, другим – меньше; одни быстрее осваиваются в водной среде, другие – медленнее.

К основным средствам обучения плаванию относятся общеразвивающие упражнения, игры на воде, упражнения для освоения с водной средой и для изучения облегченных способов плавания, которые являются основой последующего овладения спортивными способами плавания. В практике обучения плаванию широко применяются различные поддерживающие средства – надувные пояса и жилеты, доски из пенопласта, поплавки, резиновые или пластмассовые круги, мячи и т.п. Можно использовать надувные игрушки и небольшие надувные матрасы. Все эти средства облегчают детям выполнять различные плавательные движения, внушают уверенность в своих силах, способствуют устранению скованности.

Однако увлекаться применением поддерживающих средств не следует, т.к. при этом структура выполняемых движений значительно отличается от естественных плавательных движений. Кроме того; ребенок может начать недооценивать свои возможности и полностью полагаться на поддерживающие средства. Поэтому поддерживающие приспособления следует использовать только как дополнительные средства обучения.

На большую роль и значение игр в жизни ребенка указывали многие выдающиеся педагоги. Они отмечали, что игра, начиная с дошкольного возраста и в последующие годы, остается одним из главных средств как физического развития, так и становления интеллекта ребенка. Игры вносят в учебную деятельность радостную эмоциональную окраску. Создание фона положительных эмоций помогает преодолеть чувство водобоязни, способствует

быстрейшему разучиванию упражнений, не утомляя ребенка многократным повторением одних и тех же движений. Применение игр в значительной степени улучшает и ускоряет процесс обучения и вместе с тем оживляет его. Игра создает атмосферу здорового соревнования, заставляющего не просто механически повторять разучиваемые движения, а активно мобилизовать весь двигательный опыт ребенка, осмысливать происходящее, добиваясь все лучшего и лучшего их выполнения. При подборе игр нужно учитывать их посильность для обучающихся. Нужно четко представлять, что дети могут выполнить, а что им пока не под силу. И наоборот, подбор очень легких игр, не требующих усилий в преодолении трудностей, не будет вызывать у детей интереса и увлекать их. Если игра все же требует относительно длительного объяснения (2-3 мин.), сделать это следует на суше, перед началом занятия. Объяснение нужно сопровождать показом, руководствуясь правилом «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Не меньшее значение имеет местонахождение взрослого. Он обязательно должен располагаться ближе к глубокому месту так, чтобы играющие в воде находились между ним и берегом.

Дети от участия в игре должны получать удовольствие, но не переутомляться. Поэтому не следует излишне затягивать игру и заранее предупреждать детей о ее окончании: «Играем еще одну минуту» или «Остался последний водящий» и т.п. По окончании игры нужно обязательно подвести итоги, стараясь при этом не обидеть никого из детей, но и выделить того, кто добился наибольшего успеха. К оценке результатов игры желательно привлекать детей, не допуская при этом возникновения взаимных упреков и обид. Взрослый должен быть максимально объективным, что будет способствовать сохранению у детей товарищеских отношений и хорошего общего настроения. Результативность обучения во многом определяется формой изложения учебного материала. Упражнения нужно сразу же показывать, приглашая обучаемого к их немедленному повторению. Занятие будет успешнее, если у взрослого есть хорошо плавающий помощник, сверстник обучаемого. Видя, как хорошо получается у его товарища, ребенок охотно выполняет все задания.

Ни в коем случае нельзя укорять, ругать или наказывать детей, если у них не получается. Нужно постоянно подбадривать их, подчеркивать, что каждое повторение упражнения – уже лучше предыдущее попытки, только теперь ту или иную деталь движения нужно выполнить немножечко иначе, и будет совсем хорошо...

С детьми следует держать себя спокойно, говорить доброжелательно, но ни в коем случае не раздражаться. Если Вы видите, что упражнение непосильно, прекратите его выполнение и вернитесь к нему позже. Причем, если занятия проводятся с несколькими детьми, отменить это упражнение следует для всех. Но ни в коем случае не говорить, что, вот, мол, из-за тебя это упражнение не будет выполнять никто. При обучении новым непривычным движениям в воде, конечно же, будут возникать ошибки. Дошкольник будет неточно воспроизводить разучиваемые упражнения, не всегда понимать, чего от него хотят. Связано это с тем, что ребенок находится в горизонтальном положении и выполняет плавательные движения руками и ногами без зрительного контроля.

Наряду со сказанными ошибки в движениях могут возникать и в связи с неправильным, недостаточно точным объяснением и демонстрацией разучиваемых упражнений. При выполнении упражнений не следует указывать сразу на большое количество ошибок, как и не следует долго их объяснять. Внимание детей нужно сосредотачивать на исправлении тех деталей движений, которые они выполняют неправильно. Устранив существенные ошибки, можно переходить к исправлению менее значимых. Работая над устранением ошибок, целесообразно использовать хорошо развитую способность детей к подражательной деятельности. Для этого можно показать разучиваемое упражнение в двух вариантах: а) так, как нужно выполнять это упражнение; б) так, как делает его ребенок, несколько утрируя выявленные ошибки для их большей демонстративности. Во время купания или занятий по плаванию взрослый должен постоянно контролировать состояние ребенка, не допуская его переутомления и переохлаждения. Особенно следует остановиться на судорогах.

Причины судорог могут быть разные. У некоторых людей отмечается даже врожденная предрасположенность к ним. Однако чаще всего возникают вследствие переутомления мышечной системы и переохлаждения организма. При первых признаках судороги необходимо создать условия для прекращения судорожных сокращений мышц и их разогревания.

Достигается это пассивным растяжением мышц и их растиранием. При обучении плаванию чаще всего судороги возникают в мышцах. Детей нужно убедить, что судорожные сокращения мышц не опасны и прекратить судорогу можно самостоятельно, выполняя вышеописанные несложные приемы. Кроме судорог от переохлаждения может возникать дрожь, которая является защитной реакцией организма. В таком случае следует вывести ребенка из воды, растереть тело сухим полотенцем и укрыть сухим одеялом, махровым полотенцем или одеть накидку. Купание или занятия по плаванию после судорог или дрожи нежелательно. Обучая ребенка плавать, педагог всегда найдет возможность не только сформировать конкретный навык, но и внести свой вклад в формирование личности каждого из своих учеников. Внимательный преподаватель всегда заметит способности ребенка и будет способствовать их развитию. Последовательность в системе обучения поможет детям успешно освоить всю предложенную им программу. Дети, у которых в процессе занятий проявилась предрасположенность к занятиям плаванием, могут продолжить совершенствовать свои навыки в группах спортивной школы.

Привычка ребенка к регулярным занятиям плаванием с целью укрепления здоровья или использования данного навыка для активного отдыха – самый важный итог всей работы преподавателя.

Шаймухаметова Светлана Фанусовна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г.
Тимирязева (ИЭУП)»

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности самооценки и уровень тревожности детей, обучающихся в специализированной (коррекционной) и общеобразовательной школах.

Abstract. The article discusses the features of self-esteem and anxiety level of children enrolled in a special (correctional) and secondary schools.

Ключевые слова: самооценка, уровень тревожности, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушение зрения.

Keywords: self-esteem, anxiety, children with disabilities, impaired vision.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, число которых только возрастает, требует особого педагогического подхода и применения специальных методов. При различных видах ограничений здоровья наряду с нарушениями происходит и развитие, поэтому особенно важно способствовать преодолению либо компенсации нарушенных функций, стимулировать дальнейшее развитие, помогая тем самым стать полноценными членами семьи и общества.

Вопрос, где обучаться детям с ограниченными возможностями здоровья – совместно со здоровыми детьми или в специальной школе – остается актуальным. Сторонники обучения в общеобразовательной школе опираются на необходимость социализации детей с ОВЗ, их интеграции в общество, выступают против изоляции и фиксации на дефекте в специальной школе (Л.С. Выготский, Г. Алферова, С. Шматко и др). Сторонники обучения в специальных школах считают, что только в условиях специального образовательного учреждения возможно создать благоприятную среду для развития, обучения и воспитания (Д.В. Зайцев и др) [3].

Показателями эмоционального благополучия подростков с ограниченными возможностями в данном исследовании выбраны тревожность и самооценка. Самооценка играет важную роль в развитии личности, определяет характер межличностных отношений. Для успешного функционирования в социуме важно иметь высокую самооценку.

Тревожность как устойчивое личностное образование усложняет социализацию, способствует появлению страха вступать в межличностное взаимодействие [1]. Н.В. Гойко отмечает связь самооценки и тревожности. Е.А. Шефер так же указывает на то, что тревожность во многих случаях связана с конфликтностью самооценки, противоречиями между высокими

притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе, что может привести к чрезмерной потребности в достижении, к острым конфликтам или депрессивному состоянию и даже к хроническим неврозам.

В научной психологической литературе существует различное понимание явления тревожности. Тревожность рассматривают как эмоциональное состояние (А.М. Прихожан), как устойчивое свойство (Р.С. Немов), как черту личности или темперамента (А.В. Петровский). Современные исследования тревожности выделяют ситуативную тревожность, обусловленную конкретной внешней ситуацией, и личностную тревожность, относящуюся к стабильным свойствам личности. Ряд исследователей придерживается мнения, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – «стресса», т.е. с одной стороны, тревожность является симптомом стресса, с другой стороны, от уровня тревожности зависит индивидуальная чувствительность к стрессу.

Таким образом, адекватная самооценка и нормативная тревожность выбраны как показатели комфортного состояния детей с ОВЗ в условиях обучения в школе. Цель исследования: изучить особенности самооценки и уровень тревожности детей с ограниченными возможностями здоровья специализированной и общеобразовательной школ.

Объект исследования – подростки с ограниченными возможностями здоровья (дети с нарушениями зрения), обучающиеся в специализированной и общеобразовательной школах.

Предмет исследования – самооценка и уровень тревожности детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специализированной и общеобразовательной школах.

Ребенок с нарушением зрения – термин, касающийся как незрячих, так и слабовидящих. Слабовидящие дети по состоянию зрительных функций разнообразны. Влияние глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности, сказывается на формировании личностной и эмоционально-волевой сферы [5].

Формирование и развитие психической системы у детей с нарушениями зрения непосредственно связано с коррекционной работой, с формированием компенсаторных возможностей. Наличие зрительного дефекта вызывает состояние тревожности, неуверенности в своих силах и возможностях [2].

Нарушение зрительных функций не является непреодолимым препятствием для формирования всесторонне развитой личности. И все же необходимо помнить, что отсутствие зрения или глубокое его нарушение существенно изменяют жизнь детей, затрудняют их взаимодействие с окружающей действительностью, снижают его жизненную позицию и активность [4].

В исследовании приняли участие 30 подростков с нарушениями зрения, обучающиеся в общеобразовательной коррекционной школе и 30 подростков с нарушениями зрения, обучающиеся в общеобразовательной школе.

В исследовании использовались методики: Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн; Тест школьной тревожности Филлипса.

Методы исследования: аналитический обзор литературы, методы математической статистики (Т- критерий Стьюдента, корреляционный анализ).

Результаты эмпирического исследования показывают, что подростки с ограниченными возможностями, обучающиеся в общеобразовательной и специализированной школах, не имеют статистически значимых различий в уровне самооценки и притязаний. При этом качественный анализ показывает, что у подростков общеобразовательной школы преобладают высокий уровень притязаний и самооценки, а у подростков специальной школы – средний (реалистичный) и низкий уровни притязаний и низкая самооценка.

За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себя и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способностей и тому подобное позволяет не прилагать никаких усилий [4].

Проанализируем процентное соотношение уровней самооценки и притязаний в группе подростков с ограниченными возможностями в специальной и общеобразовательной школах. Подросткам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в общеобразовательной школе, в основном свойственны высокий (40%) и очень высокий (42%) уровни притязаний и

самооценки (30%), а подросткам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в специальной (коррекционной) школе, более характерны средний (80%) и низкий (35%) уровни притязаний и самооценки (более 30%).

Исследование тревожности с помощью теста школьной тревожности Филипса показало, что подростки с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в общеобразовательной школе имеют высокие значения по всем факторам тревожности: высокий уровень общей тревожности (22,0), высокий уровень переживания стресса (11,0), высокий уровень фрустрации потребности в достижении успеха (13,0), высокий уровень страха самовыражения (6,0), высокий уровень страха ситуации проверки знаний (6,0), высокий уровень страха несоответствия ожиданиям окружающих (5,0), низкую психофизиологическую сопротивляемость стрессу и проблемы и страхи в отношениях с учителями (8,0).

Перейдем к рассмотрению тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специализированной школе. Им характерны средний уровень общей тревожности (6,8) и низкие показатели по всем факторам тревожности: низкий уровень переживания стресса (2,6), низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха (2,4), низкий уровень страха самовыражения (2,05), низкий уровень страха ситуации проверки знаний (1,7), низкий уровень страха несоответствия ожиданиям окружающих (1,6), высокую психофизиологическую сопротивляемость стрессу и проблемы и страхи в отношениях с учителями (2,1).

С целью проверки достоверности различий между группами 1 и 2 по факторам школьной тревожности, были использованы методы математической обработки данных. Статистический анализ результатов по Т-критерию Стьюдента показал, что подростки с ограниченными возможностями здоровья специальной и общеобразовательной школ имеют статистически значимые (при $p \leq 0,01$) по следующим показателям: общая тревожность; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таким образом, на основании результатов исследования можно утверждать, что для подросткам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в общеобразовательной школе, характерны высокая общая тревожность, а так же высокие значения по большинству факторов школьной тревожности: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, что указывает на их неблагоприятное состояние, в сравнении с подростками с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в специальной (коррекционной) школы. На основании сделанных выводов можно сформулировать следующие предложения.

Педагогам и психологам общеобразовательных школ регулярно проводить мероприятия и занятия, направленные на формирование доброжелательных отношений в классных коллективах, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Проводить индивидуальную и групповую психологическую работу, направленную на снижение уровня тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья общеобразовательных школ. Психологам общеобразовательных школ проводить психопрофилактику школьной тревожности, особенно среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологам общеобразовательных проводить семинары для педагогов по школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогам общеобразовательных школ, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья, в работе с родителями уделять внимание корректному отношению к детям с ограниченными возможностями, доносить до родителей здоровых детей необходимость прививания правильных установок своим детям в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с высокими показателями страхов в отношениях с учителями, страхов оценки и несоответствия представлениям окружающих, выявленными у подростков с ограниченными возможностями здоровья, педагогам рекомендуется быть максимально корректными в процессе оценивания данной категории детей, а так же проявлять доброжелательность и поддерживающее отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей. – М.: PerSe, 2001. – 160 с.
2. Григоренко, В.Г. Дидактическая сущность вербальных инструкций и контрольно-оценочных действий в процессе физической и социальной реабилитации детей с нарушениями зрения // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 10.
3. Зайцев, Д.В. Где обучаться детям с ограниченными возможностями здоровья – вместе или отдельно? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vmeste-ili-otdelno-gde-uchitsya-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.
4. Нефедовская, Л.В. Исследование качества жизни с нарушениями зрения // Вопросы современной педиатрии – 2009. – № 1 том 8.
5. Шаймухаметова С.Ф., Галиева А.Ф, Особенности самооценки и тревожности детей с нарушениями зрения. – Материалы IV Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования»: – Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2016 – 412 с.

Яруллина Раиса Габдельбаровна
методист МКУ «Управления образования Алькеевского МР РТ»

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODS AND TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, приводятся примеры работы индивидуальной работы с учащимися в начальной школе, технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

Abstract. The article describes the nature of inclusive education, are examples of the work of individual work with the students in elementary school, technology assessment developments in the inclusive approach.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуализация образования, педагогические технологии, организационные технологии, технологии оценивания.

Keywords: inclusive education, individualization of education, educational technology organizational technology, assessment technology.

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья - одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркнута, что новая школа является школой для всех, что в каждой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. И создание универсальной безбарьерной среды, даст возможность обеспечить полноценную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование - это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется способом, который наиболее подходит ребенку. Инклюзивное образование предусматривает «подстройку» системы обучения под определенного ребенка, а не ребенка под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания.

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке. Обучение с учетом индивидуальных

особенностей учащихся имеет место на каждом уроке. Опыт такой работы имеется уже в начальной школе. Например, на уроках чтения разным ученикам предлагаются различные виды пересказа: кто-то может пересказать «близко к тексту», кто-то может рассказать с опорой на картинки, но есть и такие дети, которым пересказ совсем не дается. В этом случае учителя могут использовать иллюстрации-слайды, на которых, помимо картинки, есть текст с пропущенными словами. Ученик должен сам вспомнить их и вставить в свой рассказ. После такой работы многие ребята уже переходят к пересказу с опорой на картинки, ну а следующая цель - пересказ «близко к тексту».

На уроках математики дифференциация ясно выражается в разноуровневых заданиях. При решении и составлении задач учащимся первой группы предлагаются рисунки, по которым необходимо составить задачу и решить ее. Оформлением задачи они также занимаются самостоятельно. Естественно, учитель чутко следит за работой учеников. Тем детям, кто не справляется с составлением задачи, учитель задает наводящие вопросы. Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). Можно выделить 3 типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых.

При прямом обучении социальным навыкам учитель обучает детей правильному поведению через правила и примеры. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Перед тем как дети приступают к работе фронтально или по группам, учитель может обсудить в классе правила взаимодействия детей друг с другом. Например, «говорить по очереди», «слушать друг друга», «задавать вопросы, если что-то не понятно». Очень важно научить детей договариваться о правилах, если возникает конфликтная ситуация, - как вести себя каждому ребенку, что принять за основу. Учитель может регулировать этот процесс взаимодействия. Правила должны быть просты и понятны ребенку и не противоречить друг другу. Правила нельзя вводить длинным списком. Одновременно можно принять в классе одно-два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила. Ребенок лучше усваивает правило, когда контролирует другого человека, будь то взрослый или ребенок. Если правило нарушил взрослый человек, это следует отмечать так же, как если бы его нарушил ребенок. Обязательно нужно хвалить учащихся за выполнение правил. Ребенок обязательно должен получать положительные подкрепления своей деятельности.

Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, когда более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ученик не может полностью успевать за темпом всего класса, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счет того, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. При организации индивидуальной работы на уроке - выполнении задания на карточке, индивидуального задания в тетради необходимо учитывать особенности ребенка. В науке существует большое количество классификаций индивидуальных особенностей, которые можно использовать в образовательном процессе.

Немаловажным моментом в организации инклюзивного образования является технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе. Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым обучающимся особенностей его собственного процесса обучения. При этом наряду с интегральной оценкой (за всю работу в целом, проводимую, например, в форме

портфолио, презентаций, выставок и т.п.) используется дифференцированная оценка (вычленение в работе отдельных аспектов, например, сформированность вычислительных умений, выразительность чтения, умение слушать товарища, формулировать и задавать вопросы и т.д.), а также самооценка и самоанализ обучающихся. Вместе с педагогом-психологом учитель продумывает такую стратегию работы со всем классом, при которой дети учатся оценивать не только результат, качество продукта учения, а процесс - степень прилагаемых усилий, активность, меру участия в групповой работе, рост «над самим собой». В случае обучения и оценивания результатов деятельности ученика с особенностями развития учителю необходимо использовать такие формы и приемы, которые соответствуют возможностям ребенка, являются условием для сохранения его физического и психического здоровья, эмоционального равновесия. Таким образом, будут реализовываться дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении.

Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Список использованной литературы:

1. Юсупов А.Ю., Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
2. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения. СПб.: Реноме, 2012.

2.3. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Башинова Светлана Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Латыпова Расиля Ильдусовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

ГАОУ ДПО «Институт развития образования» РТ

РАЗВИТИЕ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В МОТИВИРУЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ДОО

REZILETности DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH HIA IN MOTIVATING DETAIL-SPATIAL ENVIRONMENT OED

Аннотация. В статье раскрывается понятие «резильентность» и важность его формирования у детей с ОВЗ, посещающих ДОО.

Annotation. The article deals with the concept of «resilience» and the importance of its formation in children with HIA visiting OED.

Ключевые слова: инклюзивное образование, резильентность, дети с ОВЗ, дошкольники.

Keywords: inclusive education, resilience, children with HIA preschoolers.

За последние несколько лет количество детей с ОВЗ, посещающих дошкольные образовательные организации, выросло. Для детей дошкольного возраста смена привычной домашней обстановки может привести к торможению в развитии. Семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, испытывают тревогу, связанную с неопределенным статусом ребенка, с тревожными прогнозами по поводу здоровья и развития, с возможной необходимостью объяснять родителям здоровых детей необходимость нахождения их ребенка в группе детского сада. Эти родительские тревоги отражаются на детях: они тоже могут стать тревожными, боязливыми, замкнутыми, могут испытывать чувство неловкости, если с ребенком начинают общаться здоровые дети. Такое состояние может привести к деградации познавательных психических

процессов, к деформации личности. Детский сад может уменьшить эту проблему, создав для ребенка с ОВЗ мотивирующую образовательную среду для развития у детей резильентности.

Резильентность означает способность ребенка успешно использовать свои личностные и социальные компетентности и ресурсы для того, чтобы сопротивляться тяжелым жизненным обстоятельствам и успешно справляться с критическими событиями и факторами риска. После открытия данного феномена работами Вернера и Смита в 1980-х годах, были проведены широкомасштабные исследования в США, Великобритании, Новой Зеландии, Дании, Швеции, Германии. На основе этих исследований разработаны и реализуются превентивные программы укрепления здоровья (в широком смысле) у детей. Предпосылки для развития резильентности закладываются в раннем детстве. Резильентность строится на основе индивидуальных и социально бытовых компетентностей ребенка и существенно зависит от его социальных ресурсов, в особенности от стабильных эмоциональных отношений со взрослыми, от открытого, уважительного стиля воспитания, от наблюдаемых ребенком образцов ролевых моделей взрослых, от характера отношений с другими детьми или обогащающего опыта, полученного в образовательных организациях. Развитие резильентности, направленное на усиление сильных сторон ребенка, усиление его защитных факторов обозначает новый современный ресурсо- или компетентностно-ориентированный подход к детскому развитию. Он предоставляет дошкольным образовательным организациям шанс преодолеть старые подходы в работе с детьми с ОВЗ и успешно перейти на федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Цель нашего исследования Создание мотивирующей развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях г.Казани и Республики Татарстан и развитие резильентности у данных дошкольников. **Методы исследования** Создание мотивирующей развивающей предметно-пространственной среды, которая будет способствовать развитию резильентности ребенка-мигранта, мы планируем диагностировать с помощью шкал ECERS.

Вазиева Альфия Рашитовна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА

COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS AND ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH DEVELOPMENT DISORDERS IN INTELLIGENCE

Аннотация. В статье дается сравнительный и корреляционный анализ эмпирического исследования коммуникативно-характерологических особенностей, социально-психологической адаптации личности учащихся с нарушением в развитии интеллекта.

Abstract. The article provides a comparative and correlation analysis of empirical studies of communication-characteristic features of socio-psychological adaptation of the personality of pupils with disorders with development disorders of intelligence.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коммуникативно-характерологические особенности, социально-психологическая адаптация, нарушения в развитии интеллекта

Keywords: inclusive education, communicative character traits, socio-psychological adaptation, disturbances with development disorders of intelligence.

Проблема успешной адаптации детей не теряет своей актуальности, а в случае с детьми, имеющих особенности в развитии стоит особенно остро. Социальная адаптация – это процесс и результат активного приспособления к условиям социальной среды. Для детей с нарушениями интеллекта термин социальная адаптация означает приспособление, приведение индивидуального и группового поведения «особых» детей в соответствие с системой общественных норм и ценностей.

Объект исследования – подростки, имеющие диагноз умственная отсталость легкой степени (дебильность) и умеренной (имбецильность). Предмет – особенности коммуникативно-характерологических характеристик и социально-психологической адаптации личности школьников с диагнозами дебилность и имбецильность. Цель – исследовать особенности коммуникативно-характерологических характеристик и социально-психологической адаптации личности школьников с диагнозами умственная отсталость легкой степени (дебильность) и умеренной (имбецильность). Мы предполагаем в данной работе: подростки с нарушением интеллектуального развития имеют отличия от подростков с нормой развития интеллекта в проявлении коммуникативно-характерологических характеристик и социально-психологической адаптации; существует взаимосвязь между коммуникативными, адаптивными и личностными особенностями у подростков с нарушением в развитии интеллекта. Практическая значимость заключается в том, что результаты работы могут использоваться педагогами в период адаптации детей к школе и коллективу, а так же для развития коммуникативных качеств подростков. Они обучаются в 8-9 классах г.Набережные Челны, возраст от четырнадцати до пятнадцати лет.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, качественная и статистическая обработка данных (критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона). Методики исследования: методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд); исследование коммуникативно-характерологических тенденций (Г.Лири); методика Айзенка –EPQ. Проведение данного исследования является социальным заказом со стороны практических психологов и педагогов, работающих в специализированных учебно-воспитательных учреждениях.

Исследование по характеристике социальной адаптации подростков с разной степенью развития интеллекта с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда показало следующие результаты. Так по первому показателю «адаптивность» мы видим довольно значительные различия по среднему значению между группой испытуемых с диагнозом «имбецильность» ($X_{ср}=66,9$) и остальными двумя группами ($X_{ср}=105,3$ – диагноз «дебильность», $107,8$ – норма развития). Адаптивность это способность человека осуществлять адаптационные перестройки и приспособливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. То есть мы можем предположить, что у подростков со средней степенью УО данный механизм сформирован недостаточно для адекватного функционирования в обществе, средний результат по группе ниже нормы для подросткового возраста.

Следующий показатель «дезадаптивность»:- его средний балл у всех групп находится в пределах возрастной нормы. Однако у группы детей с имбецильностью он наиболее высок ($X_{ср}=142,9$). Это говорит о том, насколько подростки не способны приспособливаться к условиям социальной среды. Детям подросткового возраста свойственно это качество в наибольшей степени, по сравнению с остальными возрастными периодами, они стремятся нарушать различные нормы и правила принятые в социуме. Все это происходит в пределах нормального развития личности. Адаптация, как и дезадаптация являются необходимым элементом адекватной социальной активности, самоопределения личности, расширения сферы свободы и развития индивидуальности. Как мы видим, они присущи подросткам всех трех групп, как с нормой развития интеллекта, так и с нарушением.

Следующие заметные различия между группами испытуемых отмечаются по показателю «принятие себя». Средние значения групп находятся в пределах возрастной нормы ($X_{ср}=22,7$, $X_{ср}=30,35$, $X_{ср}=41,2$). Все испытуемые принимают себя, то есть считают себя хорошими людьми, привлекательными для окружающих, более всего это выражено у подростков с нормой развития интеллекта, наименее – у подростков с диагнозом имбецильность.

Существенные различия по среднему баллу мы имеем по показателю «Непринятие других»: подростки с нормой развития – $X_{ср}=21,55$, с диагнозом дебилность – $X_{ср}=13,95$, с диагнозом имбецильность – $X_{ср}=10,7$. То есть, у детей с нарушением интеллекта, это качество социальной адаптации сформировано на уровне ниже возрастной нормы. Это свидетельствует о том, что дети данной группы готовы доверяться всем, кто к ним хорошо отнесся, у них нет критического отношения к окружающим, они не боятся мнения других.

Показатель «Ведомость» показывает насколько у ребенка сформирована способность иметь свое мнение, и умение отстаивать его, принимать собственные решения. Это качество

более явно проявляется у подростков с нарушением интеллекта (19,15 – дебильность, 18,8 - имбецильность) по сравнению с нормой развития интеллекта ($X_{ср}=15,85$.), хотя все показатели находятся в пределах возрастной нормы.

По остальным показателям, характеризующим социальную адаптацию личности, значительных различий по среднему баллу группы мы не выявили.

Таким образом, некоторые адаптивные характеристики у подростков, имеющих нарушения в развитии интеллекта, более низкие по сравнению с подростками с нормой развития, а некоторые находятся на том же уровне. А именно показатель адаптивность имеет низкое значение у подростков с имбецильностью, дезадаптивности в пределах нормы, но выше чем у остальных групп. Все испытуемые принимают себя, то есть считают себя хорошими людьми, привлекательными для окружающих. Более всего это выражено у подростков с нормой развития интеллекта, наименее – у подростков с диагнозом имбецильность. Есть у детей с нарушением интеллекта это качество социальной адаптации сформировано на уровне ниже возрастной нормы, что говорит о том, что эти дети готовы доверяться всем, кто к ним хорошо отнесся, у них нет критического отношения к окружающим, они не боятся мнения других людей. «Непринятие других», «Ведомость» - это качество более явно проявляется у подростков с нарушением интеллекта, хотя все показатели находятся в пределах возрастной нормы.

Результаты исследования индивидуально-личностных особенностей учащихся с разной степенью нарушения развития интеллекта показали следующее.

Показатель «Экстраверсия-интроверсия» по среднему значению не показывает различий между группами ($X_{ср}=15,55$, $X_{ср}=144$., $X_{ср}=15,4$.). Во всех группах преобладают экстравертированный тип личности, так как все показатели групп больше 12, что характеризует испытуемых как общительных, нуждающихся в широком круге знакомств, необходимость в контактах. Они действуют под влиянием момента, импульсивны, вспыльчивы. Чувства и эмоции не имеют строго контроля, склонны к рискованным поступкам. На них не всегда можно положиться.

По показателю «Нейротизм» разница по среднему значению видна между группой испытуемых с нормой развития интеллекта ($X_{ср}=15,2$.) и группами с нарушениями интеллекта (12 и $X_{ср}=12,8$). Таким образом в нашем случае мы получили, что подростки с нарушением интеллекта, а именно легкой и средней степенью УО имеют более высокую эмоциональную устойчивость. Первой группе подростков (норма развития интеллекта) характерна большая эмоциональность, импульсивность; изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности.

По показателю «Психотизм» различия между группами очень небольшие ($X_{ср}=14,43$, $X_{ср}=14$ и $X_{ср}=13$.). Испытуемых мы можем охарактеризовать как не имеющих склонности к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности, эгоцентричности, эгоистичности, равнодушию.

Сравнительная характеристика типа межличностных отношений по методике Т. Лири у подростков с разной степенью нарушения развития интеллекта выявила следующее.

Во второй группе реципиентов, с диагнозом дебильность более распространен тип отношений альтруистический (7,75). Подростки данной группы ответственные по отношению к людям, мягкие, добрые, эмоциональное отношение к людям проявляют в сострадании, симпатии, заботе, ласке, бескорыстные и отзывчивые.

Для группы испытуемых с диагнозом имбецильность в большей степени характерен сотрудничающий тип отношений с окружающими (9,55). Они склонны к сотрудничеству, кооперации, стремятся к компромиссу при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих. Эти подростки более конформны, стремятся помогать, заслужить внимание и любовь, общительны, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях.

Если сравнить какой тип отношений дети с разным уровнем интеллекта используют реже всего, то мы получим, что подростки с нормой развития интеллекта имеют наименьший показатель по типу покорно-застенчивый (6,45). Мы можем предположить, что в нашей выборке испытуемых подростки, не склонные к покорности, уступчивости, не стремятся уступать, а наоборот стараются быть сильнее и настаивать на своем мнении.

Для подростков с нарушением развития интеллекта напротив наименее используемым оказался авторитарный тип отношений ($X_{ср}=4,8$, $X_{ср}=4,15$) То есть они не стремятся и не способны быть лидерами и хорошими организаторами, большинство не уверены в себе.

Следующим шагом в нашей работе явилось определение наличия различий в коммуникативно-характерологических особенностях, социально-психологической адаптации личности между тремя группами. Оценка достоверности различий производилась с помощью вычисления t -критерия Стьюдента.

По методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда мы получили результаты:

1) между выборкой подростков с нормой развития интеллекта и легкой степенью УО выявлены достоверные различия по показателю адаптивности «Принятие себя» ($T_{эм}=3,086$), «Непринятие других» ($T_{эм}=3,893$), «Ведомость» ($T_{эм}=-2,41$).

2) между выборкой подростков с легкой степенью УО и средней степенью УО выявлены достоверные различия по показателю адаптивности «Принятие себя» ($T_{эм}=3,136$).

3) между выборкой подростков с нормой развития интеллекта и средней степенью УО выявлены достоверные различия по показателю адаптивности «Принятие себя» ($T_{эм}=-4,54$), «Деадаптивность» ($T_{эм}=3,32$), «Принятие себя» ($T_{эм}=-6,56$), «Непринятие других» ($T_{эм}=-8,71$), «Ведомость» ($T_{эм}=-2,229$).

По методике Т. Лири мы получили достоверные различия:

1) между первой (нормой развития интеллекта) и второй группой (легкая УО) по октанту типа межличностных отношений «авторитарный» ($T_{эм}=2,20$).

2) между первой и третьей группой (средняя степень УО) по октантам типа межличностных отношений «авторитарный» ($T_{эм}=-3,10$), независимый-доминирующий ($T_{эм}=-3,10$), покорно-застенчивый ($T_{эм}=2,175$), сотрудничающий ($T_{эм}=2,751$).

По методике Айзенка различия в индивидуально-психологических особенностях достоверные различия не обнаружены. Корреляционный анализ показал обратную связь показателя адаптивности «Непринятие себя» и типа межличностных отношений «Недоверчиво скептический» ($r_{эм}=-0,54$), что показывает возможность на повышение его адаптивных способностей через влияние на тип его отношений что определяет его подверженность мнению окружающих, повышению его самостоятельности. Так же по данной группе испытуемых выявлена связь показателей адаптивности «Доминирование» и типа отношений «Покорно-застенчивый» ($r_{эм}=-0,44$). Мы можем говорить о том, что повышая уровень доминирования, то есть, научая подростка с легкой степенью умственной отсталости стремлению к успеху, мы косвенно изменим выраженность покорно-застенчивого типа отношений, то есть снизим уровень застенчивости.

Выявлена взаимосвязь показателей на группе подростков со средней степенью УО: «Деадаптивность» и «Зависимый тип» ($r_{эм}=-0,628$). Таким образом, влияя на деадаптивность, например способствуя раскрепощению подростка, мы повлияем и на тип отношений: он станет чуть более уверенным в себе и менее зависимым от других.

Получена обратная связь показателя адаптивности «Эмоциональный комфорт» и межличностных отношений «Альтруистический тип» ($r_{эм}=-0,447$) и прямую с показателем личности «Нейротизм» ($r_{эм}=0,493$); а так же прямая зависимость показателя личности «Нейротизм» и адаптивности «Ведомость». Развивая в подростке уверенность в себе, тем самым ослабляя эмоциональный дискомфорт, мы снижаем уровень нейротизма и повышаем уровень ответственности, стремления помочь окружающим.

Точно так же, проводя работу с подростками со средним уровнем УО по снижению уровня нейротизма, мы косвенно снижаем уровень эмоционального дискомфорта и ведомости. Обнаружена взаимосвязь показателя особенности личности «Психотизм» и типов межличностного общения «Независимо-доминирующий» ($r_{эм}=0,473$) и «Агрессивный» ($r_{эм}=0,448$). Мы можем предположить, что оказывая влияние на изменение личностной особенности «Психотизм», мы изменяем и типы отношений. Например, снижая уровень психотизма, мы снижаем уровень независимости и уровень агрессивности в отношениях.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что существуют взаимосвязи между характеристиками адаптивности и типами межличностных отношений по группе подростков с

легкой УО, взаимосвязи между характеристиками адаптивности, личностными характеристиками и типами межличностных отношений по группе подростков со средней УО.

Для успешного социального развития ребенка с нарушением в развитии интеллекта, необходима планомерная грамотно организованная программа адаптации (например в игровой форме) в условиях семьи и коррекционных образовательных учреждениях.

Практическая значимость данного исследования определяется возможностью использования полученных результатов психологами в практической деятельности, в реабилитационных центрах, в специализированных учебно-воспитательных учреждениях с целью коррекции коммуникативных и адаптивных способностей, а также может быть полезна при дальнейшем исследовании проблемы нарушения общения у подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие для студентов педвузов / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ; Астрель, 2008. – 222 с.
2. Вазиева, А.Р. Влияние моделирующих игровых упражнений на развитие коммуникативной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья // Преемственная система инклюзивного образования : Материалы IV Международной научно-практической конференции. 3-5 февраля 2016 года. - Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016.- 142с.-С.107-173.
3. Закрепина, А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Закрепина // Дошк. воспитание. – 2009. – № 4. – С. 94 – 101.

Васина Вероника Викторовна
кандидат психологических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной
педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ФАСИЛИТАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

FACILITATION OF SOCIAL INTERACTION IN INCLUSIVE PRACTICE

Аннотация: в статье рассматривается эффект фасилитации социального взаимодействия в системе инклюзивного образования как улучшение коммуникаций через изменение представлений в присутствии наблюдателя. Фасилитатор, согласно четырехуровневой модели, своим присутствием помогает взглянуть на себя и ситуацию взаимодействия со стороны и изменить идентификацию детей с ОВЗ с персональной на социальную.

Abstract: the article discusses the effect of facilitation of social interaction of inclusive education system as improving communications through the change of views in the presence of an observer. The facilitator, according to the four-level model, their presence helps to look at yourself and the situation of interaction with the parties and to change the identification of children with disabilities from the personal to the social.

Ключевые слова: фасилитация социального взаимодействия, практика инклюзивного образования, психосоциальный диссонанс, четырехуровневая модель.

Keywords: facilitation of social interaction, practice of inclusive education, psychosocial dissonance, the four-level model.

В связи с нарастающими темпами развития человечества (экономики, технологий, транспорта, связи и т.д.) возрастает плотность социального взаимодействия, расширяется спектр представлений субъектов взаимодействия – размываются, растягиваются границы представлений. И соответственно, возникает психосоциальный диссонанс (несоответствие представлений и психическая напряженность) между субъектами взаимодействия, особенно в

инклюзивной практике, как предконфликтное состояние, которое может развиваться по двум сценариям: либо 1) конфликт, либо 2) сотрудничество, как предпосылка для развития социальных отношений и самих субъектов взаимодействия [1]. Причем, выбор делает сам субъект взаимодействия сознательно или бессознательно. Предполагаемыми факторами, влияющими на выбор, являются: 1) личностные характеристики субъектов инклюзивного взаимодействия; 2) ситуация, в которой они взаимодействуют. Скорее всего, образы (представления) об этих факторах в матрице памяти субъектов взаимодействия. Изменения этих образов в матрице памяти субъектов взаимодействия приводят к изменениям социального взаимодействия в инклюзивном обществе. Одним из факторов изменения образов является эффект фасилитации, который был открыт еще в прошлом веке Р. Зайонцем.

Понятие «фасилитация» разъясняется как «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида». Зайонц утверждает, что присутствие других людей увеличивает сложность ситуации, мы считаем и коммуникативной ситуации в том числе, т.к. необходимо уделять внимание аудитории и уделять внимание самой задаче [2]. Этот конфликт способен увеличить возбуждение, которое в дальнейшем помогает или препятствует выполнению задачи в зависимости от того, связано правильное решение данной коммуникативной задачи с доминирующей реакцией или нет. Кроме того, такой конфликт может вызвать когнитивную перегрузку, если усилия, необходимые для того, чтобы непременно уделять внимание сложной задаче и другим людям, превышают уровень познавательных способностей индивида.

Выделим эффект фасилитации при социальном взаимодействии в практике инклюзивного образования, где важную роль играет присутствие «других» людей, которые непосредственно в этот момент не взаимодействуют – постороннего, наблюдателя, фасилитатора. На каждый конкретный момент такими функциями могут обладать учителя, преподаватели, администраторы, и т.д. или коллеги, соученики и т.д. Именно в данный момент, когда они выступают наблюдателями (фасилитаторами). При чем это влияние отражается как на учениках (студентах), так и на педагогах (учителях и пр.). Понятие фасилитация используют в достаточно широких сферах деятельности человека (управлении, педагогике, психотерапии и т.д.), и поэтому определения имеют размытый характер, и фасилитация смешивается (путается) с понятиями непосредственной деятельности в этих сферах (управление, обучение, консультирование, например, как не директивное). Эффект в ходе деятельности присутствует, но не надо смешивать с самой деятельностью. Поэтому мы вводим понятие состояние фасилитации. Индивид в своей деятельности переходит из одного состояния (или роли) в другое в присутствии помощников - фасилитаторов.

Основной характеристикой, меняющей уровни состояний, по нашему мнению, является идентификация: при смене персональной на социальную и наоборот происходит смена уровня состояния системы. Фасилитатор влияет на взаимодействие субъектов, и их взаимодействие переходит в другое состояние взаимодействия (на другой уровень взаимодействия), т.е. изменяется состояние взаимодействия под влиянием наблюдателя-фасилитатора. Итак, существуют состояния системы (человек, группа): основное и возбужденное (измененное). Если при социальном взаимодействии субъектов система находится в своем состоянии на данный момент, то при появлении наблюдателя-фасилитатора система переходит в другое состояние, т.е. изменяется состояние взаимодействия. Мы различаем состояние субъектов взаимодействия и состояние взаимодействия, в том числе и Я-Наблюдатель – внутренний фасилитатор. Между множеством Я идет внутренний диалог. Любой сигнал внутренний или внешний запускает механизм перехода из одного состояния в другое - изменение состояний. Сигналом может стать фасилитатор (внешний или внутренний).

Нами выяснено, что социально-психологическая выраженность феномена «фасилитации - ингибции» во многом зависит от статусно-ролевых и половозрастных характеристик личности. Таким образом, эффект фасилитации – это эффект наблюдателя, другого. Роль наблюдателя в познании и в развитии мира и себя весьма значительна.

По функциональному признаку роль наблюдателя можно разделить на: внешний и внутренний, исследователь (цель научная) и по жизни (цель – развитие, познание мира). По смыслу наблюдатель един и его гносеологическая сущность - беспристрастная оценка (образа)

объектов (субъектов) (социального) взаимодействия и ситуации; и принятие новых представлений. Изменения связаны в основном с лучшим пониманием ограничений, налагаемых на процессы взаимодействия необходимостью учитывать *роль наблюдателя*. В зависимости от роли наблюдателя в исследуемой ситуации различают включенное и не включённое наблюдение. Включенное наблюдение предполагает взаимодействие наблюдателя с изучаемой группой. И все же роль наблюдателя оказывается здесь в определенном смысле решающей. Различают четыре вида наблюдения: полное участие наблюдателя в ситуации; участник ситуации как наблюдатель; наблюдатель как участник; полностью наблюдатель.

Онтологический подход определяет человека как активно конструирующего социальную реальность, позволяя понять взаимосвязь социальное поведение и образа социального мира субъекта. Наше понимание онтологического подхода опирается на нашу 4-х уровневую модель описания социально-психологических явлений (и его соответствие трехуровневой модели в философии). Поскольку не важна персона фасилитатора, а важна роль, какую он играет во взаимодействии, рассмотрим по уровням:

1 уровень – фасилитатор воспринимается как отдельная сепарабельная персона, который может механически воздействовать на индивида. Его воспринимают как контролера, надзирателя. Например, учитель во время контрольного задания ходит по классу между партами (учениками). Это уровень жесткого контроля – нельзя ничего (устав) нарушать. Технология контроля. Стимулирует механические простые действия.

2 уровень – фасилитатор воспринимается как «массовик-затейник». Он стимулирует на эмоциональное общение индивида, включая его как бы в игру, в эмоциональное взаимодействие. Индивид открывается, расслабляется. Происходит эмоциональное познание окружающего мира, эмоциональный контакт. Технология раскрытия. Стимулирует действия социального взаимодействия, контакта, общения, совместного действия.

3 уровень - фасилитатор воспринимается как «идея». Он заставляет задуматься индивида, выбирать сценарий, идентификацию, воспринимать целостно социальное взаимодействие. Технология системного, целостного восприятия социального взаимодействия. Стимулирует компромисс, сотрудничество в социальном взаимодействии.

4 уровень - фасилитатор воспринимается как все, что есть, как Бог, как покровитель, любимый и любящий, дающий и т.д. Технология медитации. Стимулирует открытие Мира вне и в себе.

Исходя из вышесказанного, дадим следующее определение понятия «фасилитация социального взаимодействия»: фасилитация социального взаимодействия – это повышение (изменение) продуктивности социального взаимодействия субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы, или общества) из-за актуализации (изменении) в сознании субъекта образа (представления) другого субъекта и ситуации социального взаимодействия в континууме фасилитация-ингибция в присутствии наблюдателя (фасилитатора) за взаимодействиями субъекта.

Мы расширили понятие фасилитации до взаимодействия социальных групп, общества, поскольку существуют понятия коллективное сознание, ноосфера, и соответственно присутствует образ (представление) наблюдателя в соответствующей матрице памяти.

Подытожим вышеизложенное в виде гипотезы (на примере образования, вместо образования можно взять любой вид деятельности): присутствие фасилитатора (наблюдателя) реального или воображаемого влияет на социальное (образовательное) взаимодействие субъектов взаимодействия. Результат зависит от личностных качеств самих взаимодействующих, их идентификации. Наблюдатель (фасилитатор) в социальном образовательном взаимодействии изменяет представления о взаимодействии и соответственно тип социального взаимодействия (поведения). Для образовательного процесса необходимы фасилитаторы реальные и виртуальные (социальный фон) для изменения представлений социума на образование и развитие субъектов взаимодействия.

Итак, нам хотелось показать, что фасилитация социального взаимодействия в инклюзивной практике существует и зависит от особенностей партнеров по коммуникации. Для разных субъектов социального (образовательного) взаимодействия необходимы разные средства воздействия воображаемого наблюдателя.

Полюсность, дихотомичность мира всегда предполагает существование противоположного и, следовательно, противостояние противоположных интересов субъектов взаимодействия, т.е. конфликта, что отражено в диалектическом законе: единство и борьба противоположностей. В чем смысл конфликта? Эти противоположности (конфликты) создают напряженность между полюсами, напряженность проявляется в виде движущей силы субъектов инклюзивного взаимодействия. Конфликтующая напряженность может перейти в созидательную, если субъекты взаимодействия (конфликта) будут идентифицировать себя как новый коллективный субъект (социальная идентификация), у которой общие единые интересы и цели, что отражено в другом законе диалектики: (тезис ↔ антитезис) → синтез. Смена персональной идентификации на социальную – движение вверх по уровням, видение себя и своей миссии на более высоких уровнях сознания – коллективном, мировом уровне. Это и есть развитие субъектов взаимодействия с ОВЗ и их социального взаимодействия в инклюзивной практике. Помощь в этом им оказывает фасилитатор, который своим присутствием помогает им взглянуть на себя и свое взаимодействие со стороны (например, через зеркальные нейроны) и изменить идентификацию на социальную.

Список использованной литературы:

1. Васина В.В., Халитов Р.Г. Фасилитация межнационального взаимодействия (на основе психосоциального диссонанса) // Вестник УдГУ, Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2014. вып. 4. С. 5 – 18.
2. Леонов Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного поведения. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет. 2013. 288 с.
3. Краткий психологический словарь. URL: <http://www.cyclopedia.ru/85/212/2648700.html> (дата обращения: 20.10.2016).

Волосникова Людмила Михайловна
кандидат исторических наук, доцент, директор института психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Россия, Тюмень

Огороднова Ольга Васильевна
кандидат педагогических наук, зав. кафедрой психологии и педагогики детства
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Россия, Тюмень

ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ

EXPERIENCE OF CREATION AND DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Аннотация. В статье анализируются условия и перспективы становления инклюзивного образования в Тюменском государственном университете. Анализ проводится в разрезе инновационного и динамического развития Тюменской области. Рассматриваются направления становления инклюзивной образовательной среды через практикоориентированную подготовку студентов как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Summary. In article conditions and the prospects of formation of inclusive education at the Tyumen state university are analyzed. The analysis is carried out in a section of innovative and dynamic development of the Tyumen region. The directions of formation of the inclusive educational environment through praktikooryetirovanny training of students as in educational, and extracurricular activities are considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, среда, образовательное пространство, фронтир, волонтер.

Keywords: inclusive education, Wednesday, educational space, фронтир, volunteer.

Тюменская область является динамично развивающимся регионом России. Ее социально-экономическими характеристиками являются низкий уровень безработицы для экономически

активного населения (5.1%); 1 место в рейтинге по качеству жизни (данные ВЦИОМ, 2016г); высокий уровень доходов населения (56,841 рублей); высокий уровень безопасности. По данным ФКУ «ГБ МСЭ по Тюменской области» Минтруда России (2015 год) на территории Тюменской области проживает 102,7 тыс. инвалидов, в том числе 33,0 тыс. инвалидов трудоспособного возраста, 64 тыс. инвалидов старше трудоспособного возраста, 5,6 тыс. детей-инвалидов. Из числа детей инвалидов 684 ребенка в 2015 году признано инвалидами впервые.

По данным Департамента образования и науки Тюменской области по состоянию на 01.09.2016 г. в Тюменской области более 11 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе более 7 тысяч – дети школьного возраста, более 3 тысяч – дети дошкольного возраста. Обучение и воспитание детей с ОВЗ школьного возраста организовано в системе учреждений специального (коррекционного) образования и в общеобразовательных учреждениях (в специальных коррекционных и общеобразовательных классах), в том числе на дому, включая дистанционные формы обучения. Более 2 тысяч детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в 17 специальных (коррекционных) учреждениях, из них: 12 учреждений - для умственно-отсталых детей; 2 учреждения - для детей с нарушением зрения; 2 - с нарушениями слуха; 1 учреждение - для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Доступность к образованию детей с ОВЗ обеспечивается предоставлением дистанционного обучения, индивидуальных учебных планов. Так, в 2016 году обучаются с использованием дистанционных технологий 224 ребенка-инвалида из всех территорий области.

Тюменская область принимает участие в государственной программе «Доступная среда» на 2011-2020 годы, в рамках которой формируется сеть базовых образовательных учреждений, обеспечивающих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития. Выбор учреждений обусловлен анализом потребностей учащихся и их родителей, а также территориальной доступностью, наличием кадровых ресурсов, имеющимся опытом и организационно-методической готовностью учреждений к реализации интегрированного обучения детей с ОВЗ.

В рамках программы реализуются мероприятия по созданию в общеобразовательных организациях условий для беспрепятственного доступа и оснащению специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием и автотранспортом. В 2015 году в программу были включены 25 школ, заключено Соглашение с Минобрнауки России о софинансировании мероприятий. В результате в Тюменской области создано 91 базовое учреждение, что составляет 20,3% (российский показатель – 20%). В 2016 году в программу включены еще 4 школы, 3 детских сада. В Тюменском госуниверситете накоплен опыт создания и развития инклюзивной образовательной среды. В рамках программы повышения конкурентоспособности вузов 5-100 одним из ведущих научных фронтов является фронт по вопросам социальной инклюзии «Технологии социально-экономической трансформации регионов с интенсивной эксплуатацией природных ресурсов в условиях перехода к новому технологическому укладу и инклюзивному обществу».

Фронт опирается на широкое понимание социальной инклюзии, требующее трансформации международной, национальной, региональной и организационной образовательной политики. Являясь неотъемлемой и важной частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», современное инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать высококачественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этничность, расу, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т.п. Инклюзивное образование рассматривается как социокультурный феномен XXI века — это путь формирования инклюзивного гуманного общества и инклюзивной культуры, глобальной и национальной безопасности. Фронт соответствует мировой повестке исследований для социальных и гуманитарных наук, определенных Восьмой рамочной программой Европейского Союза по развитию научных исследований и технологий (FP8) в период с 2014 по 2020 год «Horizon 2020». Содержание направлений FP8 раскрыто в докладе Лиги Европейских исследовательских университетов «Будущее социальных и гуманитарных наук». Приоритет 6. «Европа в меняющемся мире: инклюзивные, инновационные, рефлексивные сообщества».

Базисом фронта является мультидисциплинарный (многомерный) подход к

исследованию инклюзивного образования как социокультурного феномена XXI века, предполагающий проведение исследования в условиях конвергенции психологии, педагогики, арт-педагогики, антропологии, социологии, дефектологии. Инклюзивное образование рассматривается как двунаправленный процесс: приспособление среды к человеку (нормализация среды в широком смысле); адаптация человека к среде – максимальное включение в контекст социальных (в том числе образовательных) отношений, функционирование как активного ее субъекта. Также в рамках проекта TEMPUS IV/VI Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями).

В рамках деятельности МКЦИО: создана система переподготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с различными контингентами детей и взрослых, в том числе с инвалидами и лицами с ОВЗ; разработаны модульные тематические кластеры по проблемам педагогики разнообразия, которые интегрированы в учебные планы; проводятся прикладные исследования в сфере педагогики разнообразия; осуществляется формирование сообщества социальных партнеров по развитию инклюзивной региональной образовательной среды; установлены контакты с зарубежными партнерами.

По направлению «Разработка модульных тематических кластеров по проблемам гетерогенности и инклюзивного образования» с 1 сентября 2016 году в головном вузе и филиалах запущено новое поколение образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» (16 профилей в головном вузе и филиалах). В программы включен obligatory – модуль «Воспитание, развитие и сопровождение обучающихся» (минимум 10 з.е.), в структуре которого есть раздел «Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей» (с основами инклюзивного образования). Модули «Теория и практика инклюзивного образования» «Организация работы с гетерогенными группами», включены в структуру основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование», магистратура, профиль «Управление образованием».

По направлению «Повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров, работающих с гетерогенными группами и организациями» организованы 5 зарубежных стажировок (3 преподавателя и 2 аспиранта) и 2 в ведущих научных дефектологических центрах. Преподаватели участвовали в международном семинаре -мастерской «Стратегии развития инклюзивного образования в регионах» в Университете г. Хильдесхайм, международном семинаре «Разработка модулей в области педагогики и менеджмента гетерогенной среды в русле компетентностного подхода» в Университете г. Бремен (Германия). Разработаны и реализованы на базе ТюмГУ две программы профессиональной переподготовки «Тьютор инклюзивного образования вуза» (19 слушателей из числа преподавателей вузов), «Менеджмент гетерогенных групп и организаций» (15 человек из числа представителей общественных организаций инвалидов) при поддержке гранта Администрации г. Тюмени, повышения квалификации «Психолого-педагогические основы обучения и развития лиц с ОВЗ» (подробно см. приложение).

По направлению «Научное сопровождение инклюзии» в институте активизировалась исследовательская и публикационная деятельность (Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Брук Ж.Ю., Булыгина Ю.В., Ефимова Г.З., Кукуев Е.А., Мальцева О.А., Патрушева И.В.). В апреле 2016 года проведено социологическое исследование 2207 педагогов системы профессионального образования, направленное на выявление уровня готовности работать в инклюзивной образовательной среде и степени сформированности инклюзивной среды в вузах. По тематике гетерогенности и инклюзии опубликованы более 31 статьи, 2 монографии, из которых 1 – зарубежная. Совместная монография Н.Н. Малярчук и С.И. Хроминой «Физическое воспитание студентов с ограниченными функциональными возможностями как компонент организации инклюзивной среды вуза» выдвинута учеными советами ТюмГУ и ТюмГАСУ на соискание премии Правительства Российской Федерации. В рамках студенческой конференции «Новые идеи – новый мир» почти 20% проектов посвящено теме инклюзивного образования. На 68-й студенческой научной конференции проведено 4-х секции по тематике инклюзии и разнообразия. В структуре МКЦИО в рамках направления "Создание инклюзивной образовательной среды" в 2015 году разработана нормативно-правовая

база (Положение об организации и обеспечении образовательного процесса лиц с ОВЗ в ТюмГУ) и методические рекомендации по обучению студентов с ОВЗ; разработаны модули (дисциплины по выбору) для студентов с ОВЗ. В Центре функционирует лаборатория инклюзивного обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ауд. 213). Аудитория оборудована специальными техническими средствами обучения: оборудование для слабовидящих и слепых – принтер Брайля, 5 моноблоков оснащенных программным обеспечением для сканирования и чтения.

Инженером МКЦИО А.И. Фахрутдиновым в 2015 году создан первый в мире электронный учебник, специально разработанный для обучения слепых и слабовидящих людей. Устройство СИОЛЛ может преобразовывать любую информацию в текст, набранный специальным шрифтом Брайля. В состав устройства входит два модуля: модуль «Ученик» и модуль «Учитель». Модули взаимодействуют между собой посредством беспроводной связи, снабжены автономностью и тактильной обратной связью. Основная задача, которую решает «Сиолл», это сделать процесс обучения слепого или слабовидящего учащегося максимально доступным и комфортным, как для самого учащегося, так и для того, кто его обучает (тифлопедагога). Возможности устройства: эффективно и комфортно обучать учащегося шрифту Брайля (нарабатывать навык письма и чтения); отправлять текст (упражнения, комментарии и т.п.), с модуля «Учитель» на модуль «Ученик»; смотреть текущее время, отображаемое при помощи шрифта Брайля; использовать модули как электронную книгу; сохранять набранный текст; удаленно проверять ход выполнения учащимся задания на модуле «Ученик».

МКЦИО презентовал свою работу в Тюмени, Москве, Новосибирске, Казани, в том числе на заседании Международной кафедры ЮНЕСКО, в Университете управления «ТИСБИ» (г. Казань). Инженер МКЦИО А.И. Фахрутдинов выступил с презентацией электронного учебника «Сиолл» на международном конгрессе в Германии, на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 39 г. Новосибирска, во время визита Министра образования и науки России Ольги Васильевой в Тюменский государственный университет, в ходе курсов повышения квалификации «Работа ресурсного учебно-методического центра по обучению студентов с инвалидностью в вузе», организованных РУМЦ МГППУ в ноябре 2016 года.

В студенческой среде активизировалось волонтерское и проектное движение по работе со студентами и школьниками с ограниченными возможностями здоровья. По инициативе доцента Г.М. Кринициной студенты-логопеды создали волонтерский отряд «Я-логопед». Волонтеры отряда, студенты, проходящие социальную практику, принимают участие в проведении Дней «Белой трости» (организатор Кукуев Е.А.), Дней толерантности, областного форума для детей с ОВЗ и их родителей. В рамках акции «Открытый мир» были проведены акция «Я хочу тебя понять», выставка плакатов и рисунков на тему понимания мира людей с ОВЗ «Открытый мир в рисунках», музыкально-поэтическая композиция «Я – не молчу. Я – говорю». С участием волонтеров в Институте прошел Форум «Инклюзивный мир – инклюзивные идеи!», конкурс на лучший дизайн-проект «Пленэр на территорию инклюзивного образовательного пространства системы Института психологии и педагогики ТюмГУ» (2016); конкурс волонтеров «Добрые дела меняют нас» (2016): конкурс социальной рекламы (декабрь 2015 года), Совместно с областным музеем им. И. Словцова проведена для студентов-инвалидов ТюмГУ Рождественская гостиная. В настоящее время вузом реализуется проект «Открытая школа права», в центре внимания которого уже 3 года, в том числе и права людей с ограниченными возможностями здоровья. В частности, на телеканале ТюмГУ «Евразион-ТВ» в рамках программы «Открытая школа права-ТВ», новостных страниц сайтов ТюмГУ, института психологии и педагогики, филиалов постоянными являются сюжеты по теме инклюзии и доступности объектов университета для инвалидов. Важным для создания современной инклюзивной образовательной среды является опыт, полученный в процессе участия ТюмГУ с января 2015 года в проекте по модернизации педагогического образования (совместно с МГППУ), в частности: организация практикоориентированного образовательного процесса, апробация модулей по работе с детьми со специальными образовательными потребностями.

Список использованной литературы:

1. Брук Ж.Ю. Педагогика многообразия: зарубежный опыт // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 6 (113). – С. 417-420.

2. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.- Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4 (4). С. 251-267

3. Огороднова О.В., Брук Ж.Ю., Булыгина Ю.В. Укрепление социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4 (117). – С. 142-147.

Галиуллина Алита Александровна
директор Академии творчества и развития «Созвездие талантов»,
практикующий психолог, психотерапевт,
старший преподаватель кафедры психологии развития и психофизиологии ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

**ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСНОВАМ ДИЗАЙНА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ
СОСТОЯНИЕ И РАСКРЫТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ «ГАВРОШ»
(Г. КАЗАНЬ)**

**INFLUENCE ON INTEGRATED PROGRAMME AT GRAPHIC ACTIVITY AND THE
FOUNDATIONS OF DESIGN ON THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE AND OPENING OF
THE INNER POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL TEENAGERS LIVING IN A SOCIAL
SHELTER «GAVROCHE» (KAZAN)**

Аннотация. Не смотря на то, что в России за последнее десятилетие появилось много учреждений социального обеспечения для детей и подростков, по статистике, количество детей, оставшихся без попечения родителей, неуклонно растет. Устройством жизни этих детей вынуждено заниматься государство.

Annotation. Despite the fact that in Russia in the last decade there were many welfare institutions for children and adolescents, according to statistics, the number of children left without parental care, is growing steadily. Device lives of these children have to deal with the state.

Ключевые слова: творческая деятельность, художественный замысел, девиантные подростки, агрессивное поведение, учреждения социального обеспечения, психокоррекционное воздействие, психоэмоциональное состояние, социальная интеграция, профилактика асоциальных явлений, развитие творческих способностей.

Keywords: creative activity, artistic design, deviant adolescents, aggressive behavior, social security institutions, the impact of psycho-correction, psycho-emotional state, social inclusion, the prevention of anti-social phenomena, development of creative abilities.

Рост числа детей, оставшихся без родительского попечения, к сожалению, в России очень высок. Россия занимает одно из первых мест в мире по количеству несовершеннолетних беспризорников, сирот. Это ведет к тому, что устройством их жизни вынуждено заниматься государство. Дети являются самой незащищенной и уязвимой группой нашего общества, именно они часто становятся жертвами физического, сексуального и эмоционального насилия. По данным ООН от произвола родителей ежегодно страдают около 2 миллионов детей в возрасте до 18 лет, каждый 10 из них погибает, а 2 тысячи кончают жизнь самоубийством (ООН, центр по социальному развитию и гуманитарным вопросам, 2016 год). Подобная проблема порождает другую – в России растет число социальных сирот. Беспристрастная статистика свидетельствует, что сегодня в России детей, оставшихся без попечения родителей полтора миллиона, это лишь те, кто находится на государственном учете.

К сожалению, принципы и методы работы учреждений социального обеспечения на сегодняшний день далеко не соответствуют тем требованиям, которые необходимы детям, находящимся в посттравматическом стрессовом состоянии в виду авторитарности системы, недостатка квалифицированных кадров. В связи с этим, сотрудники приюта “Гаврош” успешно задействовали внешние ресурсы для разработки и реализации интегрированной программы по

изобразительной деятельности и основам дизайна как элемент раскрытия огромного личностного потенциала, априори заложенного в ребенке. С помощью творческого аспекта данный потенциал переводится в созидательное русло, помогает духовному совершенствованию ребенка, стабилизирует его психоэмоциональное состояние, формирует гибкость мышления, делает его личность более эстетичной, нравственной, толерантной. Работа по данной программе проводилась при содействии Академии творчества и развития “Созвездие талантов” Частного образовательного учреждения высшего образования Казанского инновационного университета имени В.Г.Тимирязова (ИЭУП), в виде спонсорской помощи детям приюта, бесплатных занятий с педагогами Академии.

Остро встает вопрос о том, какой должна быть психологическая, социальная и юридическая помощь ребенку, попавшему в сложную жизненную ситуацию.

Основные принципы и методы работы психологов в учреждениях социального обеспечения (УСО), например приютах, далеко не соответствуют тем требованиям, которые необходимы для детей, находящихся в посттравматическом стрессовом состоянии. Авторитарная система по-прежнему доминирует в подобных учреждениях. Сегодня психологов специально для таких учреждений не готовят, хотя подготовка психологов многочисленна, но специализации, связанной с особенностями работы в учреждениях для детей-сирот в высших учебных заведениях не существует.

В УСО должны работать высокопрофессиональные педагоги и психологи, желательна психологическая служба, включающая нескольких психологов, различных по своей специализации. В связи с этим сотрудники УСО работают над реализацией задач по привлечению внешних ресурсов в социально - психологической реабилитации и формировании позитивных интересов у несовершеннолетних. Одним из направлений этой задачи стала совместная разработка Государственного казенного учреждения “Социальный приют для детей и подростков “Гаврош” и Академии творчества и развития “Созвездие талантов” Частного образовательного учреждения высшего образования Казанского инновационного университета им. В.Г.Тимирязова (ИЭУП) рабочей программы кружковой работы – «Изобразительная деятельность и основы дизайна, как элемент раскрытия психологии внутреннего мира подростка». Целевой группой данной программы стали: дети - сироты, оставшиеся без попечения родителей; несовершеннолетние, родители которых уклоняются от воспитания в связи с употреблением психоактивных веществ, либо страдающих психическими заболеваниями; несовершеннолетние, подвергшиеся жестокому обращению со стороны родителей

К сожалению, социальная дифференциация, которая происходит в современном обществе, оказывает негативное влияние на подрастающее поколение. Низкий уровень жизни, беспризорность, правовая незащищенность несовершеннолетних приводят к тому, что дети вынужденно адаптируются к подобным условиям. Результатом же подобного приспособления является нежелание учиться, демонстративное поведение, жестокость, употребление психоактивных веществ, дромомания и т. д.. Работа по профилактике и коррекции асоциальных явлений у подростков предполагает целый спектр психолого - педагогических и социальных мер. Одним из направлений этой деятельности и является данная программа. Она предназначена для того, чтобы на начальных этапах реабилитации воспитанники приюта, приобщаясь к творчеству, чувствовали себя более уверенно, осваивали не только способы деятельности, но и нормы, правила, ценности, мотивы, отношения, принятые в обществе. Цель программы – успешная социализация и активная адаптация в обществе через приобщение к изобразительному искусству и основам дизайна, развитие индивидуальных и творческих способностей ребенка в рамках оказания социально – психологических услуг.

Основные задачи данной программы в том, что бы: создать посредством изобразительного искусства и основ дизайна необходимые психологические условия для возможности опосредованного контакта между детьми, психологической саморегуляции через продукт деятельности, повысить личностную ценность, содействовать в формировании позитивной Я - концепции и повышении уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного руками ребенка, способствовать развитию высших психических функций: памяти, внимания, образного и логического мышления, пространственного воображения, сенсорных способностей.

Сама программа начала реализовываться с октября 2015 года при содействии благотворительной помощи Академии «Созвездие талантов» КИУ (ИЭУП) и работает до сегодняшнего дня. Занятия для детей проводятся с педагогом студии творчества и дизайна «Акварелька» и направлены на раскрытие внутреннего личностного потенциала несовершеннолетнего, формирование позитивного взаимодействия с окружающей средой, навыков невербальной экспрессии, коррекции психоэмоционального состояния, снятие таких негативных эмоциональных состояний как тревога, агрессия, страх, эмоциональная усталость, стресс. На сегодняшний день разработано немало различных коррекционных программ для детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, но общеизвестно, что развитие личности – это активность самой личности. Педагог студии творчества и дизайна «Акварелька», работая с детьми, пытается эту активность в них поддержать, ориентируя на открытость, творчество, познание внутреннего мира себя и других, учит концентрировать внимание, выражать свои чувства, сублимируя их на бумагу или какой-то иной материал, отыгрывать агрессию, снимать психоэмоциональное напряжение.

Коррекционные занятия, проводимые в рамках оказания психологической поддержки и помощи детям, психологами принята очень успешно переплелись с художественно – прикладным и изобразительным искусством. Это является и успешной социальной интеграцией. Побуждение к творчеству через психологическую реабилитацию – это способность к самообучению, самоконтролю правильной организации своей деятельности, усвоение новых знаний. В области искусства ребенок учится самостоятельно находить выразительно – изобразительные средства для передачи образа, экспериментирует, используя осознание своей скрытой созидательной силы и нахождения путей ее применения в жизненной практике. В случае обнаружения в себе разрушительных тенденций, формируется способность к их осознанию, мотивации к исправлению и использованию наилучшим образом своего потенциала. Интегрированная программа предоставляет каждому воспитаннику свободу для художественно – творческого решения общей задачи. По мере реализации программы способность детей к целенаправленной творческой деятельности должна стать критерием духовно – нравственного и художественного развития .

Программа предусматривает применение разнообразных заданий, содержание и направленность которых определяются практической ориентацией. Подростки знакомятся с основными понятиями и стилями в современных направлениях искусства и дизайна, учатся создавать креативные изделия ручной работы из различного материала, развивают эстетический и художественный вкус, творческие и сенсорные способности, фантазию и самостоятельность. В процессе работы происходит сублимация негативных чувств, эмоций и преобразование их, если не в положительные, то в нейтральные, снижая, тем самым, остроту эмоциональных переживаний, которых у детей социального учреждения достаточно. Невербальная экспрессия, в том числе изобразительная, для детей является более естественной, чем вербальная. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков, поэтому их переживания, запечатленные в изобразительной продукции, легкодоступны для восприятия и анализа. В процессе реализации программы были задействованы различные техники, например:

- рисование на воде в технике «Эбру», где ребята учились выражать художественный замысел, развивать чувство цвето – колористического решения росписи красками на воде. Данная техника создает ситуацию успеха, исключая возможность допущения ошибки, разрушает эмоциональный барьер в виде страха ситуативной тревожности.

- изготовление абстрактной композиции в технике “Монотипия”- обучает передавать с помощью рисунка свое настроение, это профилактика и самокоррекция негативных психоэмоциональных состояний, снятие стрессовых реакций, эмоциональной усталости, тревожности, развитие навыков невербальной экспрессии посредством использования различных цветов и оттенков красок.

- знакомство с понятием “Натюрморт” способствует у ребят умению реализовывать свой художественный замысел, развивать воображение в объемной форме, применяя различные цвето – тени, блики. Занятие восстанавливает эмоциональное равновесие, оказывает умиротворенное, спокойное воздействие на психическое состояние ребенка.

- сюжетное рисование, изображение сказочного животного. Эта проективная методика предполагает, что особенности личности проецируются на все, что делает, говорит или рисует человек. Рисунок может быть использован как психодиагностическая методика личности ребенка для составления дальнейшего индивидуального плана психологической реабилитации.

- техника “Коллаж” направлена на обучение подростков совместному взаимодействию, сотрудничеству, организованности, коррекцию агрессивного поведения, умение находить компромиссы, проявлять соучастие.

- упражнения на “общие” темы, например, “Самое яркое событие в твоей жизни”, позволяющие изучать проблемы детей, а детям выражать самые разнообразные переживания, сублимируя их в творчество.

Работа с подобными техниками дает возможность выхода разрушительных и саморазрушительных тенденций, чувства гнева, может стать предметом анализа и осознания, ребенок может сублимировать свои эмоции и чувства на бумагу в виде определенных оттенков, в виде событий, диссоциироваться от них, осмыслить и затем принять их.

В процессе реализации данной программы, были осуществлены определенные этапы:

1. Первичная диагностика психоэмоционального состояния детей. Обработка, интерпретация и анализ результатов психодиагностики.

2. Психокоррекционная работа с детьми. Использование интегрированной программы по изобразительной деятельности и основам дизайна для коррекции психоэмоционального состояния и раскрытия внутреннего потенциала личности подростков.

3. Вторичная диагностика и оценка изменений психоэмоционального состояния подростков.

В диагностический пакет были внесены методики для исследования общего фона настроения, эмоционально - личностных особенностей:

1. Проективная методика “Цветовой тест Люшера” (восьмицветовой).

2. Четырехмодальный эмоциональный опросник Л.А.Рабинович.

3. Методика диагностики агрессивного состояния А.Басса и А. Дарки.

Следует отметить, что положительная динамика психоэмоциональных состояний отмечалась у всех подростков, посещающих студию творчества и дизайна Академии творчества и развития «Созвездие талантов». Стабилизировались показатели общего фона настроения. Ребята стали более спокойны, оптимистичны, менее лабильны и раздражительны, снизились показатели физической и вербальной агрессии, негативизма.

Учитывая положительное влияние программы на эмоции и поведение детей, можно говорить о внедрении ее в работу и в других социальных учреждениях нашей республики. Художественное самовыражение детей напрямую связано с укреплением психического здоровья. Психотерапевтическая функция данной программы заключается в том, что она помогает детям справиться с психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие, изменить нарушенное поведение, развивает креативность, воображение, образное и логическое мышление, эстетический и художественный вкус, повышает уверенность в себе за счет принятия ценности продукта, созданного своими руками. Ребята, посещая Академию, участвовали в Международных творческих конкурсах “Млечный путь” и “Art Авангард”, конкурсе детского рисунка 2016 года от Рив Гош “Мой любимый праздник – Рождество”, где заняли призовые места, получили грамоты и дипломы.

Перспективой дальнейшего изыскания данного направления является возможная организация научно-практических семинаров в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП) на базе Академии творчества и развития «Созвездие талантов» для педагогов учреждений социального обеспечения с целью повышения квалификации, обмена опытом, знакомства со специальной научной и практической литературой. Такие семинары могут быть полезны для педагогов и психологов, если рядом с ними непосредственно будут работать высокопрофессиональные практические психологи, дизайнеры, художники и психотерапевты, которые помогут освоить им диагностическую работу, психокоррекционные и реабилитационные программы, использовать психотерапевтические программы в работе с детьми.

Список использованной литературы:

1. Варрки Н. Ребенок в мире творчества: Творческое и эстетическое воспитание детей. – 2003. – 25 с.
2. Вилюнас В., Психология эмоциональных явлений. М., 1996. – 96 с.
3. Григорович Л.А. Развитие творческого воображения. – М., 1997. – 38 с.
4. Кисилева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: 2006. – 160 с.
5. Мелик –Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – СПб.: Питер, 1997.–120 с.

Гатауллина Резеда Фарвазовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии
и педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)» Нижнекамский филиал

ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INFORMATION AND TEACHING COMPETENCE OF TEACHERS INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются педагогические условия формирования информационно-педагогической компетенции педагогов инклюзивного образования.

Abstract. The article describes the pedagogical conditions of formation of information-pedagogical competence of teachers for inclusive education.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическая компетенция, информационно-педагогические компетенции, модель становления информационно-педагогической компетентности гувернера.

Keywords: competence approach, pedagogical competence, information-pedagogical competence, the model of formation of information-pedagogical competence of a tutor.

Одной из приоритетных целей специального образования на современном этапе является приспособление лиц с физическими и (или) психическими недостатками к социальной среде, подготовка их к трудовой деятельности, самообслуживанию, самообеспечению и семейной жизни, интеграция их в здоровое общество. Достижение вышеназванных целей возможно при соответствующем уровне профессиональной компетентности педагогов специального образования. Основными направлениями совершенствования профессиональной подготовки современного специалиста являются фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Современные информационные технологии обучения способствуют гуманизации образовательного процесса и вовлечению в обучение всех категорий населения. Они представляют широкие возможности для индивидуализации образования, что находит свое отражение в проектировании образовательных программ для самого широкого круга обучающихся. Особую педагогическую ценность информационные технологии представляют для дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная форма обучения едва ли не единственный способ вернуть их к полноценной творческой жизни, помочь им самореализоваться в сложных социальных условиях. Но дети с ограниченными возможностями здоровья не всегда бывают, готовы приступить к дистанционному обучению ввиду их не подготовленности к работе с компьютерной техникой. Поэтому нужны специалисты для их обучения, обладающие необходимыми профессиональными компетенциями.

Изучению смысла компетентностного подхода в образовании посвящены исследования Н.Хомского, Р.Уайт, Дж. Равенна, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Куницыной, В.И.Байденко, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Д.А.Иванова, В.В. Серикова, В.Г. Белицкого, Г.С. Селевко, Ю.Г.Татура, А.В. Хуторского, Н.А. Гришановой, О.Е. Лебедевой, Т.Н. Лобановой и др. Согласно характеристике О.Е. Лебедевой профессиональная компетентность это интегральная характеристика специалиста, которая определяет его

способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

В рамках осуществления идей дистанционного обучения одним из основных требований к специалисту в области образования является его информационно-педагогическая компетентность. В исследованиях И.А. Зимней И.А. информационная компетентность выступает компонентом компетенции информационных технологий и состоит из: приема, переработки, выдачи информации; преобразования информации (чтение, конспектирование), владения мультимедийными технологиями, компьютерной грамотностью, электронной и интернет-технологией [1]. Согласно определению

Е.А. Медведева информационно-педагогическая компетентность, подразумевает активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, опирающаяся на сложную совокупность профессиональных, методологических и общекультурных знаний. Многие дети с ограниченными возможностями здоровья не могут посещать образовательные учреждения. Одним из выходов в сложившейся ситуации может стать дистанционное обучение. Для получения образовательных услуг данная категория обучающихся должна научиться активно, использовать современные информационные компьютерные технологии. Соответственно нужны специалисты по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, уметь грамотно пользоваться компьютером. Решение данного вопроса возможно через выполнение данной функции специально подготовленными домашними педагогами - гувернерами, обладающими информационно-педагогическими компетенциями.

Институт гувернерства возник в России во времена Петра I. Домашнее воспитание с помощью иностранных учителей, гувернеров и гувернанток получило широкое распространение при Екатерине II. Изучение историко-архивных, законодательных документов в области образования и нормативно-правовых источников позволило выявить, что многие годы гувернеры работали без какой-либо профессиональной подготовки. В 1834 году домашнее воспитание оформляется законодательно - министерство народного просвещения принимает «Положение о домашних наставниках и учителях». Специальная профессиональная подготовка осуществлялась в форме государственного, частного и религиозного образования. Требования к личностным и профессиональным качествам домашних воспитателей определялись историческими и социальными условиями развития государства. В зависимости от потребностей общества варьировались цели воспитания, его содержание. Уровень развития педагогической культуры общества формировала требования к личности и профессиональным качествам гувернера. На современном этапе развития общества гувернерство как вид профессиональной деятельности снова становится востребованной. При этом на государственном уровне требования к его профессиональным компетенциям не определены. Отсутствуют они и в плане информационно-педагогической компетентности гувернера.

В современной педагогической науке, по отдельности существуют исследования: профессиональной подготовки гувернеров (А.Н. Ганичесва, Т.В. Тимохина, С.В. Куприянов, Л.В. Пасечник), дидактических аспектов профессиональной компетентности педагога (Л.И. Гурье, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияпов), информационной компетентности (В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, О.Б. Зайцева, А.Л. Семёнов, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых), информационно-педагогической компетентности (А.П. Тряпицына, Е.В. Иванова, Е.А. Медведева, Т.А. Ткачук). Вопросы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от диагноза, исследовались У.В. Ульяновской, Л.А. Метиева, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко, Л.В. Шибаевой и др. При этом остается не раскрытым вопрос профессиональной подготовки гувернеров для психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В современной педагогике отсутствуют технологии по формированию информационно-педагогической компетентности гувернера. Этим определяется необходимость исследования и выявления наиболее оптимальных педагогических условий, способствующих становлению информационно-педагогической компетентности гувернера.

В результате теоретического анализа проблемы определена модель становления информационно-педагогической компетентности гувернера. Она представляет единство мотивационно-личностного, содержательного и деятельностного компонентов. Реализация

данной модели возможна при соблюдении: содержательных, организационно-педагогических, процессуальных и ценностно-мотивационных условий. Содержательными условиями формирования информационно-педагогической компетентности определяется возможность овладения знаниями, умениями и навыками работы с информацией. При этом особую значимость приобретает изучение методических и организационных аспектов использования в обучении информационных и коммуникативных технологий. К информационной культуре гувернера предъявляется ряд требований, формирование которых должно быть включено в программу профессиональной подготовки или переподготовки. Это такие как: умение самостоятельно работать в одной из операционных систем, применять основные прикладные программы (текстовые, табличные, графические и музыкальные редакторы), умение пользоваться готовыми и создавать свои обучающие и контролирующие программы, использовать их в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве организационно-педагогических условий управляемого развития информационно-педагогической компетентности будущих гувернеров определены организационные формы и методы учебной работы. Их применение должно привести к формированию у гувернеров собственных педагогических компетенций по применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Процессуальные условия предполагают деятельностное включение гувернера в прогнозирование, проектирование и осуществление педагогического процесса обеспечивающего оптимальное сопровождение дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. У гувернера, должны сформироваться профессиональные компетенции по реализации дидактических принципов обучения. Опираясь на богатейшие мультимедийные возможности информационных технологий, реализуется принцип наглядности. Эффективность восприятия информации достигается благодаря использованию учебных видеофильмов анимационных изображений, обучающих компьютерных игр и д., позволяющих в наглядно-образной динамичной форме представить и осмыслить изучаемые явления и процессы. Во время непосредственного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья гувернер активно реализует принцип индивидуализации. Это достигается посредством выбора индивидуальной траектории и темпа освоения учебного материала в зависимости от исходного уровня подготовки, степени усвоения запоминания.

В процессе дистанционного обучения ученики часто выполняют учебные проекты. При этом предполагается самостоятельное выполнение учащимися комплекса действий по решению значимой для них проблемы, связанной со сбором и обработкой материала и представлением готового продукта. Гувернер помогает ученику сориентироваться в электронных ресурсах, дает советы по поиску и подбору информационного материала. Для этого широко используются электронные энциклопедии и базы данных, каталоги и поисковые машины. При дистанционном обучении данные действия способствуют реализации принципа мотивации и самостоятельности. Принципы развивающего и воспитывающего обучения реализуются через оценку готовых продуктов творческой деятельности учащихся. Мультимедийные презентации, анимационные проекты, виртуальные выставки сочинений, рисунков, фотографий позволяют детям, изолированным от общества, полностью приобщаться к его ценностям, реализовать важные качества для успешной социализации в обществе и, возможно, для будущей профессиональной деятельности.

Наиболее значимыми определяются ценностно-мотивационные условия становления информационно-педагогической компетентности будущих гувернеров. В условиях психологического сопровождения дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо наличие ценностного отношения к знаниям и умениям, личностное осознание их значимости для профессиональной деятельности. Информационно-педагогическая компетентность гувернера рассматривается как интегративное свойство личности, определяемое как субъективный, социально-значимый способ сочетания информационных технологий с гуманистическими ценностями профессии, воплощающийся в профессиональное поведение. Разработка условий реализации данной модели формирования информационно-педагогической компетентности гувернера будет способствовать реализации принципов модернизации образования. При этом в качестве приоритетных целей и задач определяется построение адекватной системы психолого-педагогического сопровождения детей

с нарушениями развития. Новые средства специального обучения, основанные на информационных технологиях, могут и должны применяться для удовлетворения особых образовательных потребностей детей, более эффективного решения собственных и развивающих задач обучения, его качественной индивидуализации [2: 27].

Список использованной литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня, 2003, №5.с.34-42.

2. Концепция социального колледжа для профессионального образования с ограниченными возможностями здоровья (с функциями ресурсного центра).-М.:Типографический отдел НИ «АПО», 2007.-38с.

Гиниятова Зубаржат Гумеровна
студентка магистратуры очного отделения
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Васина В.В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS OF INCREASE OF COMPETITIVENESS OF
GRADUATES SPECIALTY «TOURISM»**

Аннотация. В статье обосновывается роль психолого-педагогических факторов повышения конкурентоспособности выпускников по специальности «Туризм».

Abstract. The article describes the role of psycho-pedagogical factors of increase of competitiveness of graduate's specialty «tourism».

Ключевые слова: конкурентоспособность, образование, туризм, психология

Keywords: competitiveness, education, tourism, psychology

В последнее время туризм стал неотъемлемой частью жизни населения, растет количество туристических объектов по разным направлениям и чтобы туризм развивался, нужны грамотные, конкурентоспособные выпускники данных направлений. Поставленная задача является актуальной для любого профессионального учебного заведения и требует разработки новых теоретических подходов к моделированию закономерностей влияния социально-экономических условий формирования и развития конкурентоспособности молодых специалистов.

В настоящее время все более актуальной проблемой для российских выпускников становится конкурентоспособность при устройстве на работу, тем более в сфере туризма, так как данное направление развивается достаточно стремительно. На рынке труда существует серьезная конкуренция среди специалистов в этой сфере, не говоря уже о выпускниках без определенных навыков и опыта работы. С термином «конкуренция» сталкивался каждый человек и не только после окончания ВУЗа. В общем доступном виде конкурентоспособность можно выразить как внутреннее качество или свойство субъекта рыночных отношений противопоставлять себя другим субъектам в равных условиях, которые необходимы для конкуренции между субъектами. Иначе говоря, это способность данного субъекта выдерживать конкуренцию и достигать своих целей [1].

Понятие конкурентоспособности будущего специалиста обладает достаточной степенью конструктивности и может быть положено в основу проектирования всей образовательной деятельности. При этом за основополагающие свойства конкурентоспособности личности следует принять: четкость целей и ценностных ориентации будущих специалистов; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность к риску; независимость; парадигмальность мышления; способность к непрерывному саморазвитию; способность к непрерывному профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта [2].

Не каждый ВУЗ способен предоставить достаточную информационную базу по выбранной студентом специальности, а следовательно, выпускник не будет иметь высокую конкурентоспособность относительно выпускников более подготовленных к работе в сфере

туризма. В ВУЗах должно предусматриваться определение психологической готовности будущего выпускника к работе в той сфере деятельности, которую он изучает. Изучаемые предметы по выбранной специальности не должны поверхностно изучаться студентом. Преподаватели для поднятия уровня заинтересованности предметом и специальностью в целом должны в своей работе пытаться испробовать несколько подходов к предоставлению информации. Тем самым студент, в будущем выпускник, будет подсознательно дополнительно стараться изучать литературу по туризму в данном случае и повышать уровень знаний, а следовательно – конкурентоспособность. Работодатели в настоящее время хотят видеть в своих работниках стремление к получению новых знаний, которых требует специальность и применение тех знаний, которыми уже овладел выпускник. В плане педагогического фактора повышения конкурентоспособности наиболее важным является формирование устойчивых личностных свойств выпускников на основе профессионально-трудовых тенденций необходимых для его дальнейшей профессиональной деятельности. Однако необходимо не просто предоставлять информацию студентам о тех навыках, которые могут им понадобиться в будущем для их специальности. Самым важным является подготовка вместе с преподавателем, а в дальнейшем и сам студент должен научиться выделять необходимые для себя качества и свойства в выбранной им профессии.

Преподаватели должны подготавливать студентов психологически к тем трудностям, с которыми им придется столкнуться после завершения обучения в университете. Поэтому, преподавание должно давать обширные знания по разным направлениям туризма, и не только, а так же делать упор на психологических аспектах развития конкурентоспособных специалистов. Студенты должны знать подход к разному контингенту людей, а так же вести работу по развитию инклюзивного туризма, разрабатывать туры, экскурсии для людей с ограниченными возможностями, на что в последнее время так же делается упор. Они должны узнать их особенности, и что можно им предложить в таких случаях, как именно выстроить с ними работу так, чтобы и эти люди чувствовали себя уверенно.

В следствии такого подхода, выпускники смогут умело применять в своем деле знания из разных областей, чувствовать себя уверенно и прививать любовь к дальнейшим туристическим путешествиям у своих клиентов. Многие социальные опросы, проводимые различными организациями, в том числе и самими ВУЗами, показывают, что около 50% всех студентов российских ВУЗов не думали о том, куда они будут устраиваться после окончания учебы. Тем самым они не готовы столкнуться с конкуренцией со стороны других выпускников, кто уже осмыслил роль и важность уровня подготовленности и изученности той специальности, которую выбрал сам студент. Еще раз можно отметить, что для привлечения студента к изучению выбранной специальности и ее предметов, необходимо включать в работу преподавания инновационные метод обучения. Нет необходимости навязывать студенту точку зрения преподавателя по тому или иному изучаемому вопросу предмета спора, так как будущий выпускник должен уметь формулировать свою точку зрения. Необходимо прислушиваться к мнению студентов, так как все же есть фактор разницы в возрасте молодого студента и опытного преподавателя.

Подводя итоги статьи можно сказать, что только общая работа преподавателя, студента и самое главное личная подготовка поможет выпускнику повысить шансы найти более высокооплачиваемую работу по специальности.

Список использованной литературы:

1. Усенкова, Е. И. К вопросу конкурентоспособности выпускников [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ido.rudn.ru/vestnik/2011/2011_3/11.pdf. – дата обращения 08.02.2017г.
2. Ковалев А.В. Развитие конкурентоспособности будущего специалиста – гарант качества профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu.meks-info.ru/tezis/520.doc>. - дата обращения 08.02.2017г.

Горынина Вера Сергеевна
старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIAL ACTIVITY OF TEACHERS AS A NECESSARY CONDITION OF DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается понятие социальной активности и ее развитие у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования, подчеркивается роль педагогов в этом процессе.

Abstract. The article describes the term "social activity" of children with disabilities and its development in inclusive education. The role of teachers in this process is underlined.

Ключевые слова: активная жизненная позиция, социальная активность, инклюзивное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: active life position, social activity, inclusive education, child with disabilities.

В связи с увеличением доли внимания, которое оказывается в последние годы государством людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) пересматриваются и требования к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и их роль в современном российском обществе. Основной целью обучения и воспитания детей с инвалидностью и ОВЗ является социализация, то есть адаптация в социуме и усвоение принятых в обществе норм и правил поведения. Однако только адаптации может быть недостаточно, если встает вопрос об активной роли людей с инвалидностью и ОВЗ. Не просто адаптироваться, чтобы жить самостоятельно, но и активно участвовать в жизни общества и в ее улучшении. Цель обучения и воспитания - сформировать не иждивенческую позицию у детей с инвалидностью и ОВЗ, а активную в отношении своей жизни и жизни людей вокруг. Большую роль в формировании активной позиции у обучающихся с ОВЗ играет педагог.

Активная жизненная позиция человека - это постоянно проявляющаяся в конкретных социальных обстоятельствах форма поведения, позволяющая проявить нравственные установки, убеждения, отношения, знания и умения человека. Активная жизненная позиция оказывает влияние на всю деятельность человека и на его взаимодействие с социумом. Активная жизненная позиция личности формируется с детства, в процессе обучения и воспитания, в результате освоения социального опыта, преодоления ежедневных трудностей и овладения профессиональным мастерством. Следовательно, процесс обучения в школе является важным этапом формирования активной жизненной позиции ребенка с ОВЗ. Ключевую роль в этом процессе играет учитель, являясь для детей проводником в мир и способствуя усвоению социальных норм.

Помимо понятия "активная жизненная позиция" рассмотрим понятие "социальная активность". Данное понятие определяется в достаточно широком диапазоне в различных областях науки. С педагогической точки зрения, социальная активность - это возможность и способность производить значимые преобразования человеком общества путем присвоения благ духовной и материальной культуры. С точки зрения психологии, социальная активность личности - это потребность каждого человека в том, чтобы основы его жизни поддерживались или изменялись согласно его мировоззрению и ценностным ориентациям. Как правило, это проявляется в попытках изменения обстоятельств своей жизни или жизни других людей с целью ее улучшения.

По мнению С. А. Потаповой, основным показателем социальной активности является ее внутренняя направленность, выраженная в желаниях и потребностях самого индивида. Навязанная извне активность таковой не является. В. Г. Мордкович рассматривает человека, которому была навязана активность извне, как "носителя деятельности" и "социально

пассивного". Однако не все потребности оказывают влияние на социальную активность, а те, которые имеют значение для социума. Если рассматривать данное понятие с философской точки зрения, то необходимо говорить о роли субъекта во взаимодействии с социумом, в котором он познает и преобразует себя и социальную реальность. Таким образом, можно говорить о действиях, направленных на изменение своей социальной роли, своего места в социуме и социума в целом.

Таким образом, мы видим, что во всех определениях социальной активности делается акцент на внутреннюю мотивацию, потребность человека изменить мир вокруг себя. Однако не все взрослые люди играют активную роль в преобразовании социума. Логично предположить, что определяющее значение для формирования социальной активности играют личностные особенности обучающихся и условия обучения и воспитания, в частности социальная активность педагога.

Социальная активность педагога – это качество личности, проявляющееся в его характере, в деятельности и способности мотивировать других людей на активную деятельность с целью преобразования себя и социума. Социальная активность педагога характеризуется совокупностью инициативных действий, направленных на творческую самореализацию в системе общественных отношений и позитивными изменениями в социокультурном пространстве [2]. Необходимость проявления собственной социальной активности в процессе организации воспитания данного качества личности обусловлена также тем фактором, что большую роль в воспитании всегда играет личный пример. Невозможно сформировать социальную активность старшеклассников, не проявляя это качество в собственной жизни. Большое значение для формирования и развития социальной активности у детей и подростков с ОВЗ имеют определенные качества педагога, работающего с детьми. Во-первых, педагог сам должен быть социально активным, чтобы своим примером мотивировать детей. Во-вторых, он должен быть хорошо осведомлен об актуальной ситуации в стране и в мире в целом. Эти знания помогут выстроить свою линию поведения и направить активность детей и подростков с ОВЗ. По мнению Ю.Н. Губина, педагог, кроме того, должен быть оптимистичен и уверен в себе, чтобы «стимулировать активность подростков, поскольку дают возможность последним прочувствовать и пережить «ситуацию успешности»» [1].

В процессе развития социальной активности важно также актуализировать смысло-жизненные ориентации обучающихся с ОВЗ, обращать их внимание на развитие рефлексии и стремление к самоактуализации, что практически невозможно сделать активного без взаимодействия с социумом. Необходимо укрепить понимание у детей и подростков с ОВЗ, что в их силах не только приспособиться к общественным порядкам и научиться жить в социуме, но и активно способствовать его изменению. Способствовать этому будет ситуация, когда обучающиеся с ОВЗ смогут увидеть результаты своей деятельности, некий резонанс пусть сначала в небольшом школьном сообществе. Это придаст уверенность, что и дальнейшие действия в общественной жизни принесут результат. Педагог, сам не способный активно влиять на общественную жизнь, не сможет сформировать такую позицию у обучающихся. Не менее важным в развитии социальной активности у обучающихся с ОВЗ будет поддержание их инициативы и проявлений творчества учителем. А также внесение предложений и формирование интереса к различным видам деятельности, различным способам проявления себя и изменения социума будет способствовать развитию активной жизненной позиции.

Необходимо подчеркнуть, что развитие инклюзивного образования в высокой мере способствует развитию социальной активности среди подростков и взрослых людей с ОВЗ. Так как обучаясь вместе со здоровыми сверстниками, дети и подростки с ОВЗ получают возможность проявить себя и стать полезными сначала в школьном сообществе, а потом и в социуме. Это возможность для детей с ОВЗ активно влиять на общественные процессы, способствовать развенчанию мифов и устранению стереотипов о людях с инвалидностью и создавать новый позитивный образ активного человека. Педагог, работающий в системе инклюзивного образования, отвечает не только за образовательный процесс, но и за формирование социально активной личности у ребенка с ОВЗ. Таким образом, социальная активность педагога является одним из ключевых моментов в формировании и развитии социальной активности у обучающихся с ОВЗ, кроме того, мы видим необходимость разработки программы целенаправленного развития социальной активности у обучающихся с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Губин, Ю. Н. Особенности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования по развитию социальной активности и инициативы воспитанников старшего школьного возраста // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/6246>.
2. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала /А. А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004.– (Серия «Психологи Отечества»).

Дедюхина Галина Викторовна
кандидат педагогических наук, РУДН
Тюрина Надия Шамильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических основ
специального образования ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С ОВЗ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

MODEL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS, TO ENSURE CONTINUITY IN THE SUPPORT OF THE CHILD WITH A DISABILITY IN UNIFORM EDUCATIONAL SPACE

Аннотация. В статье предлагается модель образовательной организации, обеспечивающая преемственность этапов сопровождения ребенка с ОВЗ от рождения до школы.

Abstract. The article describes a model of an educational organization that provides continuity of the child's support with a disability stages from birth to school.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольный возраста, модель учреждения, абилитационная компетентность, фасилитация, ранняя комплексная помощь, трансдисциплинарность

Keywords: Inclusion, preschool age, model agencies, habilitation competence, facilitation, early intervention, transdisciplinarity.

Деятельность инклюзивной образовательной организации направлена на реализацию прав и удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе, имеющего ограниченные возможности здоровья. С этой целью создаются условия, в соответствии с которыми особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяют структуру и содержание деятельности всех структурных подразделений образовательной организации. Понятие «особые образовательные потребности» отражает потребности ребенка с ОВЗ не только в специальных образовательных условиях: гарантированной преемственности сопровождения на всех этапах образовательного маршрута ребенка (раннем, дошкольном, школьном), включении абилитационных и реабилитационных программ в процесс психолого-педагогического сопровождения, построении и реализации индивидуальных программ развития в условиях междисциплинарного взаимодействия педагогов, использовании специальных методов и средств, создании безбарьерной среды и пр. На современном этапе развития системы образования в это понятие необходимо включать потребности в создании для адекватной социализации: раннего включения ребенка с ОВЗ в детское сообщество, формирования динамичных связей между его семьей и учреждением, установления субъектных отношений всех участников инклюзии в различных формах взаимодействия и пр.

Обозначим основные структурные подразделения образовательной организации, в которых может быть обеспечено создание необходимых условий для развития и социализации ребенка с ОВЗ от рождения до школы. Мощным фактором профилактики детской инвалидности является ранний старт в образовании, который на 50% сокращает количество детей групп риска по социальной дезадаптации, дает всем детям шанс на равные возможности в образовательном процессе [Аксенова Л.И. и др.]. Процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивной ОО организуется от момента выявления нарушений развития (или риска их возникновения) до школьного возраста. С этой целью организуются такие структурные

подразделения как «Служба ранней помощи», группы кратковременного пребывания «Особый ребенок».

Основными задачами структурного подразделения «Служба ранней помощи» являются: обеспечение территориальной доступности психолого-педагогических услуг семье, имеющей детей младенческого и раннего возраста; формирование межведомственного механизма раннего выявления риска нарушения в развитии детей младенческого и раннего возраста; реализация комплекса абилитационных мер по профилактике и снижению степени инвалидизации ребенка; формирование родительских компетенций.

На первом этапе проводится скрининг развития детей в условиях поликлинического приема или домашнего визитирования. В ходе поликлинического приема проводится диагностическое обследование детей, информирование родителей об актуальном уровне их развития, динамическое наблюдение за детьми группы риска. Прием осуществляется в тесном контакте с врачом-неврологом и педиатрами. Перспективным направлением поликлинического приема является консультирование будущих родителей психологом, специалистом по ранним коммуникациям, педагогами службы ранней помощи.

Комплексное обследование проводится на базе Службы ранней помощи. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи организуется: для детей до полутора лет в условиях надомного визитирования и поликлинического приема; для детей от полутора до 3 лет в специально организованной педагогической среде - индивидуальном или групповом сопровождении в условиях Службы ранней помощи.

Индивидуальное сопровождение ребенка с ОВЗ специалистами учреждения осуществляется в режиме пролонгированного консультирования, основными задачами которого являются: налаживание продуктивных взаимоотношений с семьей, изменяющих систему ее ценностей; разработка и реализация индивидуальной программы сопровождения ребенка с ОВЗ; формирование адекватных детско-родительских отношений; частичное включение ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду учреждения. Индивидуальное сопровождение семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, представляет собой открытую систему работы учреждения с социумом. В условиях индивидуального сопровождения максимальная активность принадлежит семье. Специалистам отводится роль фасилитатора сопровождения. Организация работы специалистов в условиях индивидуального сопровождения дает возможность широкого, нестандартного использования программ и методик, ориентированных на индивидуальные возможности ребенка и его семьи. Отсутствие жесткого планирования, постоянный анализ промежуточных результатов обеспечивает динамичность и вариативность этого процесса.

В группах кратковременного пребывания «Особый ребенок» степень активности специалистов возрастает за счет построения равноправных партнерских отношений с ребенком и его семьей в процессе совместной деятельности. Основными задачами групп кратковременного пребывания «Особый ребенок» являются: создание условий для успешной адаптации и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коллективе сверстников и взрослых; создание условий для возникновения толерантного отношения к «другому»; обеспечение личностного роста ребенка с ограниченными возможностями здоровья; восстановление утраченных социальных связей семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Реализация задач и содержание ведущей деятельности групп «Особый ребенок» определяются качественным составом группы: особенностями развития детей с ОВЗ, профессиональными и личностными характеристиками специалистов.

Группы «Особый ребенок» также организуются для детей 5-7 лет с выраженными нарушениями в развитии (со сложной структурой дефекта). Основными задачами этих групп являются: удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья; формирование навыков социально компетентного поведения; частичное включение ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду учреждения. В группах «Особый ребенок» для детей со сложной структурой дефекта максимальная степень активности принадлежит специалистам и ребенку. В инклюзивных группах обеспечивается формирование: личностных, социальных, деятельностных и коммуникативных компетенций каждого ребенка вне зависимости от состояния здоровья и уровня возможностей, навыков автономного социально компетентного поведения, чувства социальной принадлежности к группе сверстников.

В инклюзивной группе могут оказаться дети разного возраста, когнитивные возможности и личностный потенциал которых позволит их объединить в различных формах взаимодействия. Состав инклюзивной группы, смешанный: на 2/3 здоровых детей – 1/3 детей с ограниченными возможностями.

Изучение зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования показывает, что его эффективность во многом обусловлена преемственностью этапов сопровождения ребенка с ОВЗ в едином образовательном и социальном пространстве. Раннее включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс создает предпосылки для его успешной социальной адаптации и интеграции в среду здоровых сверстников. Модели включения варьируются в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Полное включение ребенка с ОВЗ осуществляется в инклюзивных группах. Частичное включение обеспечивается «Службой ранней помощи», группами «Особый ребенок». При выборе модели включения, определяющим является готовность семьи и ребенка к конструктивным формам взаимодействия, соответствие запроса семьи возможностям учреждения.

Между всеми структурными подразделениями образовательной организации устанавливаются многообразные динамические связи, объединяющие всех участников инклюзивного процесса единым социальным пространством и полем деятельности. Поэтапная и вариативная организация инклюзивной среды создается для всех детей вне зависимости от социальной, этнической или религиозной принадлежности, уровня развития и состояния здоровья. Различные формы инклюзии создают условия для формирования адаптивных способностей и основ ключевых компетенций детей с различными возможностями в условиях быстро изменяющегося мира; расширения их границ и формирования картины мира, чувства причастности к групповому опыту и общности интересов. В различных формах совместной деятельности формируется система конструктивных взаимоотношений личности и социума, приобретает опыт равноправных отношений в группе: на базе постоянно действующих творческих объединений со сложившимся коллективом здоровых сверстников (художественные студии, детский театр, оркестр и др.); на интегративных занятиях; при проведении разовых акций (праздников, спортивных мероприятий, экскурсий и т.п.); при проведении совместных творческих/образовательных проектов (групповых и общих). С этой целью используются альтернативные методы и средства удовлетворения особых образовательных потребностей каждого ребенка в инклюзивной среде. Разработка индивидуальных моделей включения способствует фасилитации активности ребенка в различных видах деятельности, максимальному проявлению его творческих способностей, формированию готовности к принятию нетипичности в детской инклюзивной среде.

Значимый аспект содержания инклюзивного процесса в образовательной организации касается круга лиц, включенных в процесс сопровождения. Многообразие особых образовательных потребностей детей определяет необходимость привлечения специалистов разного профиля и, главное, изменяет модель их взаимодействия с мультидисциплинарной на междисциплинарную. В инклюзивном ДОУ психолого-педагогическое сопровождение ребенка и его семьи обеспечивается междисциплинарной командой специалистов и педагогов. Задачи индивидуальной программы развития каждого ребенка реализуются в развивающем взаимодействии ребенка - специалиста - семьи вне зависимости от профиля специалиста. Так, формирование речевой коммуникации осуществляется не только логопедом, но и учителем-дефектологом, педагогом-психологом, кинезиотерапевтом и др. специфическими для них приемами и подходами.

Однако существует и фокусное сопровождение инклюзивного процесса, когда индивидуальные программы развития каждого ребенка реализуются в соответствии с профилем специалиста. Специальный педагог организует групповое и индивидуальное сопровождение родителей и детей в контексте интерактивного подхода, основанного на прямом взаимодействии всех субъектов образовательного процесса - детей, родителей, педагогов. Приоритетной задачей специального педагога оказывается создание условий для активизации и поддержания инициативы ребенка и родителя. В этом случае он выступает в роли организатора, создающего рамки взаимодействия (организует игру или занятие, другие виды деятельности, демонстрирует способы их реализации) и фасилитатора, поддерживающего групповые процессы. Логопед

формирует речевую мотивацию, чувственную основу речи, моделирует ситуации речевых коммуникаций, формирует основные компоненты языковой системы ребенка. Психолог развивает коммуникативные умения и навыки межличностного взаимодействия, когнитивные функции, обеспечивает становление волевой регуляции, сотрудничества детей, используя игровые и психотерапевтические техники. Особое место занимает работа по формированию абилитационной компетентности родителей. Специалисты рассматривают семью ребенка как полноправного участника абилитационного/реабилитационного процесса. Родители на правах котерапевта (У.Брак) включаются в процесс комплексной оценки уровня развития ребенка, разработки Индивидуальной Программы Развития, принимают участие в развивающих занятиях, инклюзивных проектах учреждения.

Создание специальных условий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, основано на соблюдении идей, правил, требований, которые можно сформулировать как принципы инклюзивной образовательной организации: принцип последовательности и вариативности моделей включения ребенка (при условии недостаточно сформированной личностной активности ребенок с ОВЗ может осваивать их последовательно, с обязательным переносом и включением в новые формы ранее приобретенного опыта); принцип создания атмосферы психологической безопасности как необходимой базы личностного роста все субъектов инклюзивного процесса; принцип единства позиции семьи и дошкольного учреждения, что обеспечивает преемственность и устойчивость паттернов социального взаимодействия, усваиваемых ребенком; принцип активности участников инклюзии (признание идеологии инклюзии как образовательной и социальной ценности, направленность на совместную деятельность, включенность в формирование межличностных отношений, готовность к вступлению в равноправные отношения).

Принципы, регламентирующие деятельность инклюзивного ДООУ, определяют характер и особенности организации процессов абилитации и реабилитации в условиях образовательного учреждения и построения инклюзивной среды для всех ее участников. Дальнейшее развитие инфраструктуры включения детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное и социальное пространство возможно в условиях партнерского сотрудничества инклюзивного дошкольного образовательного учреждения и профильных медицинских учреждений (реабилитационных центров, обеспечивающих медицинскую составляющую процессов абилитации и реабилитации).

В настоящее время разработана модель межведомственного взаимодействия, основанная на интеграции и концентрации педагогических, медицинских, социальных, информационных, интеллектуальных, материально-технических и других ресурсов для динамичного обеспечения запросов родительской и профессиональной общественности в вопросах абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Модель межведомственного взаимодействия образовательного и медицинского учреждений получила название трансдисциплинарной. Под трансдисциплинарной моделью (в дальнейшем, Т-моделью) понимается организация единого профессионального пространства, обеспечивающего абилитационный/реабилитационный процессы. Модель единого профессионального пространства основывается на принципе конвергенциеметодологических подходов, инструментария и инфраструктуры медицинской, социальной и педагогической составляющих процесса абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Конвергенция («converge» в дословном переводе «сведение воедино») интересов ребенка и его семьи, профессионального сообщества и парадигмы развития современной образовательной идеологии является базовым понятием, определяющим общность компонентов, которые составляют единое профессиональное пространство.

Инклюзивные процессы способствуют установлению широких контактов учреждения с различными социальными институтами. Ребенок с ОВЗ оказывается одновременно в профессиональном фокусе медицинского, образовательного, социального секторов услуг. В связи с этим повышается уровень требований к профессиональным, временным и др. критериям эффективности каждого участника абилитационного/реабилитационного процессов. Максимально нивелируются противоречия и изменяются приоритеты в деятельности медицинского и педагогического сообщества в пользу трансдисциплинарности.

Трансдисциплинарная модель отражает основной вектор перспективного развития системы образования в области абилитации/реабилитации детей с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Аксенова Л.И. Абилитационная педагогика: системный подход в методологии научного исследования. Материалы второго международного теоретико-методологического семинара. - Москва, Дефектология.- 2010.-с.185-193.
2. Брак У. Ранняя диагностика и коррекция /Удо Б.Брак// В 2 томах. - Академия. - 2007.

Емекова Айгуль Минтагировна
Науч. рук.: д.п.н., проф. Фахрутдинова Р.А. «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА**

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF COLLEGE STUDENTS

Аннотация. В статье раскрывается суть профессиональных компетенций студента, обосновывается, что содержание образования должно соответствовать трём основным структурным элементам, каждый из которых представляет определенный социальный опыт познавательной деятельности.

Abstract. The article reveals the essence of professional competence of the student, it is reasoned that the content of education must meet three basic structural elements, each of which represents a specific social experience of cognitive activity.

Ключевые слова: компетенции, образовательный процесс, технологии обучения, личность, студент.

Keywords: competence, educational process, technology of training, personality, student.

Формирование профессиональных компетенций студента - это развитие профессионально-значимых интегративных значимых качеств личности, включающие в себя когнитивный, ценностно-ориентационный, коммуникативный и деятельностный компоненты, составляющие целостность его профессиональной и общей культуры[1]. На сегодняшний день перед отечественной педагогической наукой поставлена задача обновления традиционного научного аппарата в соответствие с общепринятой европейской системой педагогических понятий [2]. В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с разных позиций осваивают компетентностный подход, который рассматривается как инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия. Современный образовательный процесс в колледже не может строиться без учета инновационных методов и технологий обучения, нацеленных на оптимизацию усвоения учебного материала и повышение его результативности [3]. В рамках образовательного процесса используются инновационные и традиционные технологии обучения. Эффективными средствами формирования профессиональных компетенций студентов выступают традиционные и инновационные технологии обучения, такие как: проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интерактивное обучение.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с целенаправленностью и целезаданностью образовательного процесса, при котором компетенции задают высокий уровень навыков и умений студента, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [4]. Под компетенцией, на наш взгляд, целесообразно понимать ряд вопросов, в которых личность хорошо осведомлена, обладает глубокими познаниями и опытом, а под компетентностью рассматривать совокупность компетенций, необходимых для её продуктивной деятельности в заданной предметной области, а также способность применять их при решении профессиональных, социальных и личностных задач. Социально-практическая обусловленность данных компетенций заключается в

личностном развитии человека культуры. Для полноценного личностного развития студента содержание образования должно соответствовать трём основным структурным элементам, каждый из которых представляет определенный социальный опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - знаний; осуществления известных способов деятельности - в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; установления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций студентов.

Список использованной литературы:

1. Андреев А.Л. Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования.// Вестник Российской Академии наук, 2010. – Т.80 – №2 .
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2010
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 5.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании.// Школьные технологии, 2014 № 5.

Закирова Лейсан Мударисовна

**кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук
Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета**

Хамитова Ландыш Мударисовна

**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРА

USING THE ELEMENTS OF ART THERAPY WORKING WITH CHILDREN IN HOSPITAL

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния элементов арт-терапии на эмоциональное состояние ребенка, находящегося в условиях стационара. Предложены направления работы по преодолению негативных эмоций, уровня тревожности ребенка, стереотипов восприятия. Результаты исследования могут быть использованы в инклюзивном образовании и инклюзивной практики.

Abstract. The article presents the results of research of influence of elements of art therapy on the emotional state of a child in the hospital. Areas for overcoming the negative emotions, child's anxiety level, and stereotypes of perception are given. The results of the study can be used in inclusive education and inclusive practice.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, арт-терапия, условия стационара.

Key words: emotional states, art-therapy, in hospital.

Дефицит общения, недостаток положительных эмоций и контактов с внешним миром у детей, находящихся долгое время на стационарном лечении в детских больницах – составляющие проблемы выздоровления больных детей. Дети, находящиеся на стационарном лечении в детских больницах, оказываются в ситуации стресса, испытывают большие психологические нагрузки при дефиците общения, положительных эмоций, контактов с миром за стенами больницы. Все это является факторами, затрудняющими их выздоровление.

Вместе с тем, для самой медицинской психологии проблема больного ребенка оставалась долгие годы мало изученной. Взрослые психиатры в основном и занимавшиеся проблематикой медицинской психологии, мало уделяли внимание детским проблемам медицинской психологии. Одним из немногих ученых, кто в нашей стране начал активно заниматься исследованиями в области детской медицинской психологии был профессор Д.Н. Исаев [2].

Цель исследования – выявить особенности влияния элементов арт-терапии на эмоциональные состояния детей, находящихся на стационарном лечении.

У каждого ребенка первая реакция на известие, что ему надо на долгое время лечь в больницу, - испуг и сопротивление. У ребенка тут же возникает защитная реакция против того,

чтобы быть вырванным из привычной обстановки, которая окружает его в семье. Особенно резко выражены реакция страха быть покинутым и мысли о смерти. Эта реакция и эти мысли чаще свойственны детям старшего и юношеского возраста, которые подходят к возникшей ситуации более осознанно.

Тревожная реакция может быть обусловлена боязнью оказаться беспомощным, оказаться лицом к лицу с неприятными и подчас болезненными процедурами, а также с понятием «рак» как страшным, непонятым заболеванием. Следующим источником детского страха является и боязнь остаться без привычного окружения, без ценимых ранее социальных контактных групп, будь то семья, класс, детский сад или группа детей, с которыми было раньше привычно играть [6].

При анализе специфики эмоциональных реакций, отношений, переживаний и психических образов больного ребенка выделим следующие единицы анализа: 1. Эмоциональные реакции и отношения (интерес, радость, удивление, страх, гнев и пр.); 2. Психические образы сенсорно-перцептивного диапазона различной модальности в их взаимодействии с болевыми ощущениями [1].

Исследование связи между эмоциональными отношениями и конкретными заболеваниями показало, что страх и страдание чаще всего связаны с травмами, пребыванием в больнице и высокой температурой. Доминирующий при травмах страх объясняется, конечно, тем, что они неожиданны, опасны и могут иметь нежелательные и непредсказуемые последствия. Ведущая роль эмоции горя при госпитализации в больницу для обследования и лечения обусловлена не только самой болезнью, но и тем, что ребенок разлучен с родными и близкими, одинок и покинут, испытывает трудности в отношениях с медицинским персоналом и незнакомыми людьми. Еще больше усиливают эти отрицательные переживания ребенка сами болезненные изменения функционального состояния, например, на фоне высокой температуры [4].

Переживания, в которых присутствуют неприятные эмоции и боль, можно условно разделить на три группы. В первой из них доминируют яркие психические образы, поразившие воображение ребенка («жуткая боль», «алая кровь», «темная ночь», «деревянное лицо»). Во второй - ребенок осознает свои отношения с окружающими людьми («...что подумают окружающие?», «женщина-врач была очень ласкова со мной», «мама плакала рядом»). В третьей главным является осмысление ребенком самого себя и своего особого существования в ситуации болезни («мне надоело чувствовать себя больной и беспомощной», «я была очень горда, когда бабушка говорила, что я терпелива», или «...почему именно я попала в такую ситуацию?») [8].

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арт-терапии является механизм сублимации. По мнению К. Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арт-терапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности [3].

Работа с ними предполагает большую степень физической вовлечённости и мышечной активности, что делает её более «энергоёмкой», затрагивающей психофизиологические процессы. Поэтому при работе с ними нередко может иметь место положительный эффект при психосоматических нарушениях и соматовегетативных проявлениях невротических состояний. Использование техники коллажа нередко помогает пациентам преодолеть робость, связанную с отсутствием «художественного таланта» и умений. Кроме того, использование уже готовых предметов и изображений для создания из них новой композиции даёт пациентам чувство защищённости, поскольку они не так отождествляют свои переживания с этими предметами и изображениями, как, например, при рисовании. Это обеспечивает им необходимую степень дистанцированности от слишком сильных или деликатных чувств и необходимую степень безопасности при изобразительной работе [5].

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста 8-9 лет. Для изучения особенностей эмоциональных состояний детей, находящихся на стационарном лечении, были сформированы две группы испытуемых (контрольная и экспериментальная) на базе Детской городской больницы №2, города Набережные Челны. В каждую группу вошли дети 8-9 лет, 15 мальчиков и 15 девочек, из нефрологического и педиатрического отделений.

В качестве метода исследования нами была использована методика «Самооценка эмоциональных состояний» [7], авторы методики Уэссманн А.Е., Рикс Д.Ф. (см. приложение 1). Методика разработана и апробирована для изучения самочувствия испытуемых.

На этапе предварительной диагностики проводилась психологическая диагностика детей контрольной и экспериментальной группы методикой «Самооценка эмоциональных состояний», авторы методики Уэссманн А.Е., Рикс Д.Ф.. Методика позволила определить особенности эмоционального состояния каждого ребенка на момент поступления в больницу. Диагностика проводилась в индивидуальном порядке.

Этап организации и проведения коррекционной работы: на этом этапе с детьми экспериментальной группы проводятся занятия по арт-терапии. Всего дети участвуют в трех занятиях, разной тематической направленности: первое занятие (непосредственно после поступления в отделение и диагностики) – рисунок на свободную тему. Данный рисунок является не только терапевтическим, но и диагностическим, несет в себе большую информацию о настроении ребенка, его личностных качествах и основных переживаниях и страхах; второе занятие проводится через 3-4 дня после первого, его задача заключается в том, что ребенок рисует себя; третье занятие проводится через 3-4 дня после второго, его задача заключается в том, что ребенок рисует свою семью.

Занятие проводится в просторном зале для занятий, с музыкальным сопровождением, длительность занятия 40-60 минут, в первой половине дня.

Каждое занятие состоит из трех этапов: 1- введение в тему, проблему занятия, озвучивание цели и основных задач, стоящих перед ребенком; 2 – непосредственно творчество ребенка; 3 – заключительная часть занятия с обсуждением, анализом и рефлексией.

На этом же этапе, после второго занятия арт-терапией, в обеих группах испытуемых проводится промежуточная диагностика методикой «Самооценка эмоциональных состояний», авторы методики Уэссманн А.Е., Рикс Д.Ф.

Заключительный этап проводится примерно через 12 дней после начала эксперимента, по окончании арт-терапевтического воздействия на детей экспериментальной группы. На данном этапе дети экспериментальной и контрольной группы подвергаются повторной диагностике методикой «Самооценка эмоциональных состояний», авторы методики Уэссманн А.Е., Рикс Д.Ф. На данном этапе исследования полученные результаты подвергались анализу и интерпретации.

Исследование эмоционального состояния младших школьников контрольной группы, находящихся в конце стационарного лечения, показывает, что эмоциональное состояние младших школьников контрольной группы, находящихся в конце стационарного лечения, характеризуется следующими особенностями. По шкале «спокойствие-тревожность» большинство ребят (43% испытуемых) оценили свое эмоциональное состояние в 8 баллов (ощущение полного благополучия, уверен и чувствую себя непринужденно). На втором месте по оценке эмоционального состояния младшие школьники (27%) поставили 9 баллов (исключительно хладнокровен, на редкость уверен и не волнуюсь). Ни одного испытуемого с низкой оценкой эмоционального состояния по спокойствию и тревожности.

По шкале «бодрость-усталость» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили средние оценки. Большинство испытуемых (43%) оценили свое состояние в 6 баллов (чувствую себя довольно свежим, в меру бодр). Ни один из испытуемых не поставил самые низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «бодрость-усталость».

По шкале «приподнятость-подавленность» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили средние оценки. Большинство испытуемых (33%) оценили свое состояние в 6 баллов (чувствую себя довольно хорошо, «в порядке»). Ни один из испытуемых не поставил самые низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «приподнятость-подавленность».

По шкале «уверенность-беспомощность» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили высокие оценки. Большинство испытуемых (37%) оценили свое состояние в 7 баллов (чувствую, что моих способностей достаточно и мои перспективы хороши.). Ни один из испытуемых не поставил низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «уверенность-беспомощность».

Анализ результатов диагностики эмоциональных состояний младших школьников контрольной группы показал, что средний балл по группе по шкале «спокойствие-тревожность» составил 8,3 баллов, то есть испытуемые спокойны, безмятежны, их не беспокоит ситуация попадания в стационар. По шкале «энергичность, бодрость-усталость» - средний балл по группе составил 6,2 балла. То есть, испытуемые, несмотря на имеющееся заболевание энергичны, полны сил и бодр. По шкале «приподнятость-подавленность» средний балл по группе составил 6,8 баллов. То есть испытуемые отмечают хорошее настроение, положительные эмоции, они позитивны в мышлении и действиях. По шкале «уверенность-беспомощность» средний балл по группе составил 7,7 баллов. То есть, испытуемые чувствуют себя уверенно и спокойно, а ситуация помещения их в стационар не тревожит, и болезнь, что стала причиной поступления в больницу их не беспокоит.

Таким образом, в конце стационарного лечения у младших школьников контрольной группы эмоциональное состояние характеризуется спокойствием, бодростью, уверенностью и приподнятостью настроения.

Исследование эмоционального состояния младших школьников экспериментальной группы, находящихся в конце стационарного лечения, показывает, что эмоциональное состояние младших школьников экспериментальной группы, находящихся в конце стационарного лечения, характеризуется следующими особенностями. По шкале «спокойствие-тревожность» большинство младших школьников (43% испытуемых) оценили свое эмоциональное состояние в 8 балла (ощущение полного благополучия, уверен и чувствую себя непринужденно). На втором месте по оценке эмоционального состояния младшие школьники (27%) поставили 9 баллов (исключительно хладнокровен, на редкость уверен и не волнуюсь). Ни одного испытуемого с низкой оценкой эмоционального состояния по спокойствию и тревожности.

По шкале «бодрость-усталость» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили средние оценки. Большинство испытуемых (43%) оценили свое состояние в 6 баллов (чувствую себя довольно свежим, в меру бодр). Ни один из испытуемых не поставил самые низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «бодрость-усталость».

По шкале «приподнятость-подавленность» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили средние оценки. Большинство испытуемых (33%) оценили свое состояние в 6 баллов (чувствую себя довольно хорошо, «в порядке»). Ни один из испытуемых не поставил самые низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «приподнятость-подавленность».

По шкале «уверенность-беспомощность» младшие школьники в конце стационарного лечения по эмоциональному состоянию поставили высокие оценки. Большинство испытуемых (37%) оценили свое состояние в 7 баллов (чувствую, что моих способностей достаточно и мои перспективы хороши.). Ни один из испытуемых не поставил низкие баллы по эмоциональному состоянию шкалы «уверенность-беспомощность».

Таким образом, в конце стационарного лечения у младших школьников экспериментальной группы эмоциональное состояние характеризуется отсутствием тревожности, энергичностью, уверенностью в себе и хорошим настроением.

Анализ результатов диагностики эмоциональных состояний младших школьников экспериментальной группы показал, что средний балл по группе по шкале «спокойствие-тревожность» составил 8,5 баллов, то есть испытуемые спокойны, безмятежны, их не что не тревожит. По шкале «энергичность, бодрость-усталость» - средний балл по группе составил 7,5 балла. То есть, испытуемые, несмотря на имеющееся заболевание энергичны, полны сил и бодр.

По шкале «приподнятость-подавленность» средний балл по группе составил 7,6 баллов. То есть испытуемые отмечают отличное настроение, некоторое возбуждение и хорошее расположение духа. По шкале «уверенность-беспомощность» средний балл по группе составил 8,2 баллов. То есть, испытуемые чувствуют себя уверенно и спокойно.

Сравнительный анализ при помощи t-критерия Стьюдента показал, что различия в уровне уверенности-беспомощности у детей контрольной и экспериментальной группы в разный период пребывания в стационаре не значимы.

Таким образом, при поступлении в стационар на лечение и при выписке из стационара дети младшего школьного возраста характеризуются положительными эмоциональными состояниями, такими как спокойствием, бодростью, приподнятостью и уверенностью. В период окончания первой недели пребывания в стационаре дети младшего школьного возраста характеризуются отрицательным фоном эмоциональных состояний, такими как тревожность, усталость, подавленность и беспомощность.

Параллельно с медицинскими мероприятиями необходимо организовать психологическую помощь, которая имеет своей целью помочь как собственно ребенку, так и его близким внутренне справиться с обрушившимся на них несчастьем, со связанными с ним психическими и социальными проблемами.

Целями психологической помощи больным детям в условиях стационара являются: 1) создать условия для выстраивания эмоциональных контактов между детьми, находящимися на стационарном лечении в детских больницах, и людьми из мира за стенами больницы; 2) помочь детям преодолеть стресс, дефицит общения и положительных эмоций и тем самым способствовать их выздоровлению. В задачи психологической службы входят: 1) создание и поддержание радостной атмосферы и положительного эмоционального фона во время игровых, творческих и музыкально-песенных встреч с детьми; 2) проведение игровых встреч; 3) проведение творческих занятий - рисование, лепка из пластилина, оригами и прочее; 4) проведение музыкально-песенных занятий.

В первый день арт-терапии испытуемые рисовали рисунок на свободную тему. Анализ рисунков показал, что наиболее часто дети рисовали сказочных или вымышленных героев (46%), пейзаж и натюрморт встречались у 10% испытуемых, сюжеты художественных или мультипликационных фильмов у 10% испытуемых, сюжеты своей социальной жизни (школа, больница, магазин и др) – 10%, сюжеты войны и боевиков – 7%, семья – 7%, животные реальные – 10%.

Насыщенность цветов: 67% - хорошая цветовая насыщенность рисунка, использование цвета по назначению, цвет деталей рисунка соответствует реальному, природному, цвета приятные; 27% испытуемых – удовлетворительное использование цветовой гаммы в рисунке, преобладают темные тона, карандаши использовались только для рисования контура, внутри контура рисунок не закрашенный; 6% - неудовлетворительное использование цветовой гаммы, использование 1-2 цветов, для рисования контура, цветовая гамма темная.

Насыщенность деталями: 57% - хорошая насыщенность рисунка деталями, детали вносят дополнительный смысл в рисунок, имеют непосредственное отношение к теме рисунка; 27% - удовлетворительная насыщенность рисунка деталями, деталей недостаточно, они не имеют непосредственного отношения к теме рисунка;

Наличие в рисунке признаков фрустрированности ребенка: кроме выделенных ранее признаков фрустрированности (сюжеты войны и боевиков – 7%; неудовлетворительное использование цветовой гаммы - 6%, неудовлетворительная насыщенность рисунка деталями – 16%) выделили рисунки 10% испытуемых, в которых имели место признаки напряженности, тревожности (острые зубы животных, защитные приспособления животных, защитная техника, жесткая штриховка).

Таким образом, после первого дня арт-терапии 39% испытуемых показали некоторое напряжение, тревогу, фрустрированность. Такие результаты могут быть как показателем переживания ребенком ситуации помещения в стационар, возможно болезненных ощущений, так и факторами не связанными с ситуацией лечения в стационаре.

Первый день занятия оказался для испытуемых неожиданным, получив задание многие дети долго не приступали к рисунку, не знали что рисовать, говорили что плохо рисуют.

Второй день арт-терапии был посвящен рисованию себя. Анализ рисунков показал, что 27% испытуемых рисовали свой портрет, 73% испытуемых рисовали себя в полный рост в актуальной для себя ситуации.

Насыщенность цветов: 75% - хорошая цветовая насыщенность рисунка, использование цвета по назначению, цвет деталей рисунка соответствует реальному, природному, цвета приятные; 15% испытуемых – удовлетворительное использование цветовой гаммы в рисунке, преобладают темные тона, карандаши использовались только для рисования контура, внутри контура рисунок не закрашенный.

Насыщенность деталями: 93% - хорошая насыщенность рисунка деталями, детали вносят дополнительный смысл в рисунок, имеют непосредственное отношение к теме рисунка; 7% - удовлетворительная насыщенность рисунка деталями, деталей недостаточно, они не имеют непосредственного отношения к теме рисунка;

Наличие в рисунке признаков фрустрированности ребенка: признаков фрустрированности нет.

Таким образом, результаты второго дня арт-терапии дали положительный результат, у детей отсутствуют признаки фрустрированности, в рисунках отсутствуют признаки тревожности детей, ранее существовавшие.

В промежутке между первым и вторым занятием многие дети увлеклись рисованием и приносили рисунки показать психологу, они обсуждали темы рисунком с другими детьми, таким образом, самостоятельно решая проблему тревожности, чувства одиночества, оторванности от привычного круга общения и семьи.

Третье занятие арт-терапии было проведено на тему семьи. Детям было дано задание нарисовать свою семью. Анализ рисунков показал, что все дети с заданием справились, нарисовав свою семью и себя.

Насыщенность цветов: 97% - хорошая цветовая насыщенность рисунка, использование цвета по назначению, цвет деталей рисунка соответствует реальному, природному, цвета приятные; 3% испытуемых – удовлетворительное использование цветовой гаммы в рисунке, преобладают темные тона, карандаши использовались только для рисования контура, внутри контура рисунок не закрашенный.

Насыщенность деталями: 100% - хорошая насыщенность рисунка деталями, детали вносят дополнительный смысл в рисунок, имеют непосредственное отношение к теме рисунка;

Наличие в рисунке признаков фрустрированности ребенка: признаков фрустрированности нет.

Таким образом, результаты второго дня арт-терапии дали положительный результат, у детей отсутствуют признаки фрустрированности, в рисунках отсутствуют признаки тревожности и беспокойства детей.

В промежутке между первым и третьем занятием настроение детей было ровным, самочувствие улучшалось, многие дети увлеклись рисованием, подружились между собой. Таким образом, занятия арт-терапией позволили детям экспериментальной группы объединиться в общем деле, сублимировать негативные переживания, связанные с оторванностью от привычной жизни, найти для себя новые и непривычные формы работы со взрослым.

Проанализировав специфику эмоциональных особенностей больного ребенка, находящегося в условиях стационара, можно сказать, что воспоминания о травмах, высокой температуре и пребывании в больнице сохраняются в детской памяти как психотравмирующие. Только медицинской помощи недостаточно. Процедура стационарного лечения ребенка должна сопровождаться организацией грамотного психологического сопровождения.

Рассмотрев направления психологической помощи больным детям, было выявлено, что основное направление работы медицинского психолога должно быть направленно на преодоление негативных эмоций, уровня тревожности ребенка, стереотипов восприятия. Должен быть восполнен дефицит общения и внимания к ребенку. Одним из наиболее эффективным методом работы является арт-терапия. Арт-терапия является уникальным инструментом клинического психолога, позволяющим диагностировать, корректировать и развивать личность ребенка, достигая при этом положительного психоэмоционального фона, и способствуя лечебному эффекту.

По результатам нашего исследования можно сформулировать следующие предложения:

1. При работе с детьми необходимо давать возможность эмоционального выхода переживаний. Для этого нужно обеспечить больному ребенку эффективное эмоциональное отреагирование, облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение. Для достижения этих целей можно сформировать кружки, т. е. проведение творческих занятий – рисование, лепка из пластилина, оригами и прочее.

2. Для регуляции эмоциональных состояний и реакций с детьми младшего школьного возраста эффективно применять арт-терапевтические методы, которые дают возможность невербального контакта, способствуют преодолению коммуникативных барьеров и

психологических защит, оказывают дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний.

3. Проводить музыкально-песенные занятия.

4. Создавать и поддерживать радостную атмосферу и положительный эмоциональный фон во время игровых, творческих и музыкально-песенных встреч с детьми.

Воздействие арт-терапией дает положительный эффект. Настроение детей экспериментальной группы в промежутке между первым и третьим занятием (т. е. в середине лечения) было ровным, самочувствие улучшалось, многие дети увлеклись рисованием, подружились между собой. Таким образом, занятия арт-терапией позволили детям экспериментальной группы объединиться в общем деле, сублимировать негативные переживания, связанные с оторванностью от привычной жизни, найти для себя новые и непривычные формы работы со взрослым.

Список использованной литературы:

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия. - СПб.: «Речь», 2000. - 238с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
3. Гаврилов В.В. Аутсайдер арт и своеобразие визуальных документов «психиатрического опыта». [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
4. Гребнев А.Л., Шептулин А.А. Основы общего ухода за больными.- СПб.: Медицина, 1999-288 с.
5. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. - СПб.: Деметра, 2003. - 176 с. ил.
6. Двуреченская В.М. Подготовка пациента к исследованиям. // Двуреченская В.М., Каплина А.А., Чуприна Р.Н. - Ростов-н-Д.: Феникс, 2002. - 158 с.
7. Есаян Н. Ф.: Психосоматика детского возраста и психоанализ // Российский психоаналитический вестник, 1993-1994. - № 3-4. - С. 71-76.
8. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка. Лекции. - СПб.: Речь, 2004. – 75 с.

Закуанова Алсу Рустамовна
магистрант КИУ (ИЭУП)

Научный руководитель: к. пед.н., доцент Климко Наталья Владимировна

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TERMS FOR INCREASING MOTIVATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Аннотация. В статье раскрывается основа развития мотивации и обосновывается применение различных психолого-педагогических методов для успешного обучения иностранным языкам в системе инклюзивного образования.

Abstract. The article describes a basis of increasing motivation and proves practices of different kinds of psychological and pedagogical methodologies for successful teaching foreign languages in the inclusive education system.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методы обучения, развитие мотивации, потребность в достижении успеха

Keywords: inclusive education, education methods, increasing motivation, desire of success achievement

Проблема развития мотивации к изучению иностранного языка у школьников в системе инклюзивного образования является весьма актуальной. Она включает в себя ряд аспектов, являющихся основной причиной ее появления: снижение учебной нагрузки на детей с ОВЗ, акцент на коррекцию нарушений, отсутствие эффективных методик и технологий обучения

иностранному языку. Каждый из перечисленных аспектов требует своего подхода и способа решения.

Использование различных психолого-педагогических методик для повышения мотивации, способствует тому, что изучение такого важного для современного человека предмета как иностранный язык будет более продуктивным и результативным. Особенно стоит обратить внимание на то, что иностранный язык сейчас является незаменимой составляющей в построении международного общения, и знание хотя бы одного иностранного языка не только открывает новые перспективы для карьеры, но и раскрывает возможности для духовного и интеллектуального роста человека.

Мотивация – это система стимулов, побуждающих человека к выполнению действий. Она является динамическим процессом физиологической природы, управляемым психикой личности и проявленным на эмоциональном и поведенческом уровнях. Впервые понятие «мотивация» было употреблено в труде А. Шопенгауэра.

Мотивированность учащегося в освоении определенной области знаний, прежде всего, зависит от умения учителя правильно и доступно донести нужную информацию. Учителю стоит определить цели занятия и выбрать наиболее подходящий план для детей в условиях инклюзивного образования. Ученик должен знать для чего он пришёл на урок и зачем ему нужно учить то, что он проходит на уроке иностранного языка. Нужно правильно сформулировать тему занятия. Например, такая тема как “Использование неправильных глаголов” не может дать нужную мотивацию и учащийся не поймёт, чем ему пригодится знание склонений глаголов в разговорной речи. Целью урока нужно ставить сотрудничество между учителем и учеником. Учитель должен объяснить, для чего нужно учить определённую тему, и как это повлияет на его практические навыки владения иностранным языком.

Говоря о мотивации, нельзя не упомянуть о развитии у учащихся потребности в достижении успехов. Потребность в успехе формируется у ребенка с детства, и родители оказывают большое влияние на это процесс. При условии, что у родителей потребности в достижении успеха являются высокими, дети также перенимают это и во всех сферах своей жизни, включая учёбу, стараются достигать высоких результатов. Люди, отличающиеся высокой мотивацией к достижению успеха чётко и адекватно оценивают свои возможности и могут правильно оценить свои сильные и слабые стороны, благодаря возможности самоанализа они способны направить свои силы на достижение поставленной цели. Люди с недостатком мотивации к достижению успеха привыкают верить в свою беспомощность и воспринимают неудачи как нечто, не зависящее от приложенных усилий. Именно с такими учениками следует работать более внимательно и применять деятельностный подход в процессе построения продуктивного занятия. Нужно вселять в них уверенность, веру в возможность достижения поставленной цели - выучить иностранный язык и применять его в будущем.

Цель изучения иностранного языка - эффективная коммуникация с носителями данного языка, и именно такая цель должна побуждать к многократному повторению, изучению и рутинной работе. В то же время, это не должно восприниматься как бесполезное повторение незнакомых слов. Процесс познания должен быть разнообразным и мотивировать ученика к получению знаний. Мотивация помогает выдерживать продолжительные рутинные занятия по изучению грамматики, лексики и аудирования, необходимые для качественного овладения иностранным языком.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с большими трудностями в учебной и познавательной деятельности. В обучении таких детей нужно особое внимание уделять развитию мышления, памяти, речи, пробуждать интерес в изучении иностранных языков для расширения кругозора и развития заинтересованности в межкультурном общении.

У детей, имеющих нарушения в физическом или умственном развитии наблюдаются трудности в изучении иностранного языка, они медленнее усваивают материал и им требуется больше времени для того, чтобы изучить новую тему или начать понимать иностранную речь на слух. Конечно же, маловероятно, что такие дети смогут освоить иностранный язык в совершенстве, вряд ли они смогут применять в разговорной речи грамматически и лексически сложно составленные иностранные слова, но они вполне могут говорить на другом языке на уровне своего развития.

Не стоит давать сложные грамматические правила и тексты с продвинутым словарным запасом, это не принесёт пользу в обучении, так как даже родной язык у учеников находится на невысоком уровне. В классах инклюзивного образования при изучении иностранного языка ставится цель не просто передать знания и умения говорить на другом языке, но также следует стимулировать коммуникативно-речевую деятельность у ученика, развивать память, расширять кругозор.

В настоящее время очень важно обучить детей иностранным языкам для того, чтобы обеспечить межкультурное и познавательное развитие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и привить любовь к знаниям. При планировании уроков иностранного языка с такими детьми нужно уделять внимание не на достижение определённой цели (выучить неправильные глаголы или грамматическое правило), а на процесс построения занятия, во время которого ребёнку будет комфортно воспринимать новую информацию и для этого будут созданы все условия.

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в специальной адаптивной учебной программе для эффективного усвоения материала, особенно такого, как изучение английского языка как иностранного. Таким ученикам нужен индивидуальный подход и специальная методика по обучению. К примеру, сложно воспринимаемые и углубленные грамматические правила стоит сократить и вместо них больше преподносить уроки в форме игры или видеозаписей, с упражнениями в виде мультфильмов - для привлечения внимания и более легкого усвоения материала. Так, разговорной речи и чтению будет уделяться больше времени, что послужит достижению хороших результатов. Уровень занятия и виды упражнений должны быть под силу ученику с ограниченными возможностями и нужно постепенно увеличивать нагрузку – от простых упражнений переходить к сложным.

Современная образовательная система требует от учителя иностранного языка разработку инновационных, и в то же время, эффективных методик по преподаванию своего предмета. Благодаря индивидуальному подходу к способностям ученика с ОВЗ планирование основных целей и направления в обучении языку, позволит ребёнку развить самостоятельную деятельность и интерес к иноязычной культуре, сделать жизнь разнообразней и ярче.

Список использованной литературы:

1. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2001. № 1 - 51-53 с.
2. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Педагогика, 1988. № 2 - 122 с.
3. Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе. - 2004, № 3. - 157 с.

Замалетдинова Наиля Шамелевна
ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PERSONALITY OF A TEACHER IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Аннотация. В настоящее время все более актуальными становятся вопросы самореализации личности педагога. Это связано с тем, что система современного российского образования постоянно реформируется и модернизуется, и успех этих реформ зависит от педагога.

Abstract Currently, it is becoming increasingly important question of self-realization of the individual teacher. This is due to the fact that the system of modern Russian education is constantly being reformed and modernized, and the success of these reforms depends on the teacher

Ключевые слова: профессиональная самореализация педагога, профессиональная компетентность.

Keywords: professional self-realization of teachers, professional competence.

В настоящее время все более актуальными становятся вопросы самореализации личности педагога. Термин «профессиональная самореализация» в разных исследованиях интерпретируется по-разному, но общее понимание данного термина в психологии и педагогике заключается в следующих формулировках: реализация себя в профессии; интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и результат осуществления им в профессиональной деятельности своей индивидуальности, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы; один из аспектов личностной самореализации, происходящей в контексте профессиональной деятельности.

Самореализация педагога отличается от самореализации другого профессионала специфическими видами деятельности, которую выполняет педагог:

1. Образовательная (проведение лекционной и других видов работ с целью образования и воспитания (учеников, студентов).

2. Методическая (разработка учебных программ, подготовка методической копилки (разработка конспектов занятий, сбор методического материала), составление и оформление методических рекомендаций для других педагогов, ведение другой методической документации).

3. Организационная (организация аудиторной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся (воспитанников, учеников, студентов), организация своего рабочего времени и др.).

4. Рефлексивно-творческая (самооценка, оценивание себя со стороны других, оценка результатов своей педагогической деятельности, педагогическое планирование и проектирование, понимание чувств и мыслей других людей, взгляд на событие или явление со стороны другого человека; творческое отношение к педагогической деятельности, креативность).

5. Коммуникативная (взаимодействие с обучающимися, с родителями, коллегами по работе, научным сообществом, руководством).

6. Научно-исследовательская (осуществление научно-педагогического исследования, внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику, управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся, участие в научных мероприятиях).

7. Инновационная (участие в инновационных проектах, разработка новых Методик в области преподаваемых дисциплин, поиск новых, более эффективных способов и приемов преподавания и др.).

Данные виды деятельности требуют немалых затрат сил и энергии. Это связано, прежде всего, с необходимостью одновременного использования целого ряда соответствующих знаний и умений в условиях сложного и динамичного образовательного процесса, эффективность которого целиком и полностью зависит от самого педагога. С наиболее серьезными трудностями в овладении всеми перечисленными видами деятельности сталкиваются начинающие педагоги, которые неизбежно проходят длительный процесс первичной адаптации. При этом они переживают не только профессиональные и дидактические трудности, но, и социально-психологические. Это связано с недостаточностью педагогического опыта и методической подготовки, страхом перед аудиторией, коммуникативными трудностями, отсутствием достаточного уровня знаний в предметной области, неумением правильно оформлять и вести документацию. Таким образом, начинающий педагог, выступая организатором учебной деятельности, вынужден длительное время включаться в специфику такой разнонаправленной работы. Начинающему педагогу необходимы знания планирования и организации деятельности, информационные знания и умения, коммуникативные навыки и многое другое. Данные вопросы лежат в области теории профессиональной самореализации.

Особого внимания следует уделить мотивации педагога к профессиональному росту, самореализации. Мотивация рассматривается как система факторов, вызывающих активность и определяющих направленность поведения человека. У педагога может быть сформирована устойчивая мотивация в постоянном профессиональном саморазвитии, приобретении новых знаний и профессиональных умений. Мотивация саморазвития обусловлена

профессиональными образовательными потребностями – желанием усовершенствовать педагогическую деятельность или устранить возникшие в ней проблемы, то есть стать профессионально более успешным. Для возникновения мотивации важно применять стимулирование. В научном управлении есть понятие «мотивационная среда» - совокупность мотивационных условий, которые являются производными определенной культуры коллектива. Перед педагогами должны быть поставлены цели, достижение которых требует наличия новых знаний. Педагогу должен постоянно включаться в новые для себя виды деятельности, работать в новых условиях, использовать новые средства.

Необходимые условия для профессиональной самореализации личности педагога: дифференцированный и индивидуальный подход в методической работе с педагогами; специальное обучение педагогов внутри вуза (школа молодого специалиста, школа повышения профессионального мастерства, тренинги); мотивационная среда для вовлечения педагога в самостоятельную и творческую исследовательскую работу; психологическая поддержка педагога (организация комнаты психологической разгрузки, тренинги на развитие рефлексии, самосознания, самооценки); включение педагогов в управленческую деятельность (развитие аналитических способностей, инициативности). Профессиональная компетентность является необходимым условием эффективности преподавательской деятельности. Компетентность – общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания, умения и навыки, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. Базовыми для формирования личности профессионала являются индивидуальные качества человека, вступающего в процесс профессионализации. Это могут быть индивидуально-типологические и личностные качества человека. Одним из важнейших профессиональных качеств преподавателя является следование им гуманистической концепции в вопросе взаимоотношений со всеми субъектами учебного процесса вузе. Объективной потребностью образования и всего общества является профессиональная самореализация педагога. Несмотря на сложность и важность педагогической профессии, сегодня в российском образовательном пространстве социальный статус педагога все еще не соответствует его реальной роли и тому вкладу, который совершает педагог, изо дня в день выполняющий множество функций: образовательную, методическую, воспитательную, организационную, исследовательскую, инновационную и другие.

Список использованной литературы:

1. Арендачук И.В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности// Известия Саратовского университета . – 2007. – Вып. 2. – С.104–113.
2. Свидерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности.// Ж. Научное обозрение. Педагогические науки. -2016. - № 4. - С.46-64.

Калимуллина Ольга Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор КазГИК
Савич Л.Е.
доктор педагогических наук, профессор КазГИК

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ

THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE KAZAN STATE INSTITUTE OF CULTURE

Аннотация. В данной статье раскрывается содержание программы инклюзивного образования в Казанском государственном институте культуры, включающей в себя основные требования по сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Также описывается совместная деятельность с другими организациями, расширяющая горизонты не только образовательной, но и социальной инклюзии.

Abstract. The article reveals the content of the programme of inclusive education at the Kazan state Institute of culture, which includes the basic requirements to support students with disabilities and the limited possibilities of health. Also describes joint activities with other organizations, expanding the horizons of not only educational, but also social inclusion.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, творческая работа, воспитательная работа, дорожная карта.

Keywords: inclusion, inclusive education, creative work, educational work, a road map.

Сегодня, когда одним из приоритетных направлений парадигмы образования является инклюзия, важно отметить, что в Казанском государственном институте культуры разработана и внедряется в практику работы Программа по Инклюзивному обучению. Получение студентами с ограниченными возможностями образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [2].

В статье 43 Конституции РФ закреплено, что каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего и высшего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Среди широкого круга субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом, это лица с ограниченными возможностями. Особенности в правовом регулировании их положения в сфере образования вызваны необходимостью закрепить гарантии реализации права на образование. Задача закона была не столько в том, чтобы устранить положение, при котором они могут фактически быть исключены из системы образования и общественной жизни, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для обучения этой группы лиц.

В связи с этим обеспечение реализации права людей с ограниченными возможностями здоровья на образование в Федеральном законе № 273-ФЗ рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования [1]. Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются Минобрнауки России совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения [1]. Говоря об инклюзии со студентами по направлению творческая и воспитательная работа, необходимо проакцентировать внимание на том, что инклюзия подразумевает открытое, доступное пространство. Пространство, как для образовательного цикла, так и для творческой и воспитательной работы. Все наши студенты, имеющие ту или иную степень инвалидности вовлечены в творческий и воспитательный процессы нашего вуза, и мы не отделяем их от абсолютно здоровых сверстников.

Творческая и воспитательная Работа со студентами с ОВЗ осуществляется в нашем вузе с опорой на следующие документы, внутренние локальные акты принятые к работе в КазГИК: Федеральный закон от 24.11.1995 №181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; Положение об организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ в КазГИК от 30.06.2014 г.; Программа развития инклюзивного образования в КазГИК на период 2015-2020 г. Целью данной Программы является обеспечение прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на доступное, качественное образование и условий для их успешной социализации. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи: создание безбарьерной среды на всех объектах и территории вуза, общежития для лиц с ограниченными возможностями здоровья, поиска на основе современных информационно-технически решений для инклюзивного образования; обеспечение вариативных условий для качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья непосредственно в вузе, с развитием моделей интегрированного, инклюзивного, дистанционного обучения; обеспечение оптимального, профессионального и личностного развития студента, выработка эффективных жизненных стратегий; развитие базовой характеристики специалиста – социальную компетентность, как интегральную характеристику личности обучающихся с ОВЗ, проявляющаяся в различных сферах социальной деятельности и общения, обеспечивающая

адекватное взаимодействие с общественными структурами, позитивную адаптацию и самореализацию в обществе, достижение успехов и нового качества жизни; развитие системы психолого–медико–педагогической, информационной, научно-методической и социокультурной поддержки студентов, сотрудников и вовлеченных в инклюзивное образование; совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, занимающихся решением вопросов образования студентов с ОВЗ; организация досуга для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование в КазГИК - это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному обучению, творческим процессам, воспитательным мероприятиям путем организации деятельности в образовательных учреждениях на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей. Определение оптимальных путей и средств внедрения инклюзивного образования базируется на основе соответствующего нормативно-правового, учебно-методического, кадрового, материально-технического и информационного обеспечения.

Ожидаемым конечным результатом реализации Программы будет являться создание условий для получения доступного, качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Важнейшими индикаторами, позволяющими оценить ход реализации Программы являются следующие показатели: увеличение доли основных образовательных программ, по которым созданы необходимые условия для обучающихся с ОВЗ по сравнению с 2016 годом; увеличение численности педагогических работников вуза, прошедших специальную подготовку и обладающих необходимой квалификацией для организации работы с обучающимися с ОВЗ. В течение прошедшего года в вузе была разработана «дорожная карта» по улучшению условий доступности для инвалидов в КазГИК; также была сформирована база данных по студентам с ОВЗ, разработаны методические рекомендации для преподавателей по работе со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья, общежитие, спортивный комплекс «Итиль», учебное здание оборудовано пандусами как стационарными, так имеются и переносные установки, в учебном корпусе функционирует туалет специально оборудованный по всем требованиям для людей с ОВЗ, также существуют специализированные кнопки для вызова сотрудников.

Известно, что сегодня необходимо уделять внимание не только содержанию инклюзивного образовательного процесса, творческих мероприятий, воспитательной деятельности, но и условиям их организации, в частности эргономическим, что и делается административно-хозяйственной частью вуза. Ежегодно наш вуз является соучредителем совместно с Университетом управления «ТИСБИ» и принимает активное участие в Республиканском Межвузовском фестивале творчества студентов с ограниченными возможностями здоровья. Наши студенты факультета ДПИ и дизайна, а также музыкальный факультет неизменно получают призовые места, участвуют в Гала-концерте, режиссером которого являются наши преподаватели и студенты Театрального факультета.

Наш институт активно развивает партнерство со школой-интернатом №4, обучающим детей с ОВЗ, реабилитационным центром «Восхождение», центром для детей - инвалидов «Цветок индиго», Хосписом Анжелы Вавиловой, Дом Рональда Макдональда, в котором находятся дети больные раком, колледжем малого бизнеса и предпринимательства, в котором обучаются подростки с ОВЗ, Социально-реабилитационным центром для детей с девиантным поведением, Республиканской специальной библиотекой для слепых Республики Татарстан. Наши студенты проводят мастер-классы для инвалидов – колясочников, являются режиссерами и участниками концертов для людей с ОВЗ. Данные мероприятия, являясь благотворительными, помогают нашим преподавателям и студентам на практике получать методические знания по работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья, являясь серьезным практикумом инклюзивного направления по творческой и воспитательной работе.

Список использованной литературы:

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие/ С.В. Алёхина. – Москва, МГППУ, изд. «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Данилова Е.Н., Ядов В.А. Педагогика и психология инклюзивного образования. СПб., 2002.

Киамова Надира Илгизаровна
кандидат биологических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
«Казанский Национальный Исследовательский Технический Университет
им.А.Н.Туполева (КНИТУ-КАИ) Набережночелнинский филиал»
Чернышева Фанзиля Абузаровна
кандидат биологических наук, доцент кафедры философии и социально-
политических дисциплин «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

АДАПТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

ADAPTIVE POSSIBILITIES OF VEGETATIVE NERVOUS SYSTEM FOR CHILDREN, SUFFERINGS CEREBRAL PARALYSIS

Аннотация. Изучены особенности вегетативной нервной системы у детей (50 человек в возрасте от 10 до 15 лет разного пола), страдающих церебральным параличом, на примере автономной регуляции сердечного ритма. Данные вариационной кардиоинтервалографии обследованных были проанализированы в сравнении с показателями здорового контингента детей таких же возрастно-половых групп.

Abstract. The features of the vegetative nervous system are studied for children (50 persons in age from 10 to 15 years of different floor), sufferings a cerebral paralysis, on the example of the autonomous adjusting of cardiac rhythm. Information of variation kardiointervalografii inspected were analysed by comparison to the indexes of healthy contingent of children of the same age-dependent-sexual groups.

Ключевые слова: дети, церебральный паралич, регуляция сердечного ритма

Keywords: children, cerebral paralysis, heart rate regulation

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами [4]. Инклюзивное образование выступает для отечественной системы образования определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения. Реализация принципов инклюзивного образования предусматривает учет разнообразия образовательных потребностей детей, их особенности, возможности, интересы. Обучение в школе сопровождается интенсификацией умственной деятельности и значительным увеличением статистических нагрузок на организм школьников. Учебные нагрузки при отягощенности организма основным заболеванием могут носить выраженный стрессовый характер и вызвать снижение функциональных возможностей организма и его регуляторных систем. Детский церебральный паралич (ДЦП) характеризуется не только выраженными морфофункциональными осложнениями со стороны опорно-двигательного аппарата, но часто сопровождается разнообразными психоневрологическими симптомами и заметными нарушениями психосоциального развития личности. Процессы адаптации и патогенеза большинства соматических заболеваний, в том числе ДЦП, происходят при активном участии вегетативной нервной системы, по этой причине оценка ее состояния играет важную роль при комплексном подходе к указанным проблемам. Учебная нагрузка оказывает существенное воздействие на сердечную деятельность детей. Между умственной работоспособностью и частотой сердечных сокращений установлена положительная корреляция [5]. Сердечно-сосудистая система рассматривается как индикатор адаптационно-приспособительной деятельности всего организма. Изменение ритма сердца – универсальная реакция вегетативной нервной системы в ответ на любые возмущающиеся факторы внешней среды и изменение гомеостаза [2]. Знания о состоянии регуляторных систем, адаптивных возможностей вегетативной нервной системы детей-инвалидов с ДЦП необходимо учитывать при разработке адаптированных образовательных программ для лиц с ОВЗ в системе общего и профессионального образования, что позволит эффективно решать коррекционно-

педагогические задачи в ходе учебного процесса и обеспечит индивидуальный подход к каждому ребенку. Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей вегетативной нервной системы у детей, страдающих церебральным параличом, на примере автономной регуляции сердечного ритма. В исследовании приняли участие 50 детей, имеющих легкую степень проявления заболевания, способные передвигаться самостоятельно или при минимальной поддержке, самостоятельно себя обслуживающие, с сохраненным интеллектом, в возрасте от 10 до 15 лет. Для сравнительной оценки были обследованы 60 сверстников общеобразовательной школы, относящиеся к основной медицинской группе, обучающиеся по традиционной методике организации учебных занятий. Все исследуемые были разделены на три возрастно-половые группы: 10-11, 12-13, 14-15 лет.

Оценку степени напряжения регуляторных систем и адаптационных возможностей вегетативной нервной системы проводили путем математического анализа сердечного ритма по данным вариационной кардиоинтервалографии [1]. Регистрацию кардиоинтервалограмм проводили в состоянии покоя, в положении сидя. Оценивали следующие показатели: мода (M_0) – наиболее часто встречающееся значение кардиоинтервала, характеризующее гуморальный канал регуляции и уровень функционирования системы; амплитуда моды (AM_0) – число кардиоинтервалов, соответствующих моде, определяющая активность симпатического отдела вегетативной нервной системы; вариационный размах (ΔX) – разница между максимальным и минимальным интервалом кардиоциклов, отражающий активность парасимпатического звена вегетативной нервной системы; индекс напряжения (ИН) регуляторных систем, информирующий о степени напряжения компенсаторных механизмов и уровне функционирования центрального контура регуляции ритма сердца; индекс вегетативного равновесия (ИВР), характеризующий соотношение между активностью симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы; показатель адекватности процессов регуляции (РАПР), определяющий наличие избыточной или недостаточной централизации управления ритмом сердца.

Результаты изучения сердечного ритма обследованных детей проанализированы методами вариационной статистики с использованием t-критерия Стьюдента при уровне значимости $p < 0,05$ [3]. Согласно полученным статистическим показателям сердечного ритма следует отметить снижение парасимпатических и усиление симпатических регуляторных влияний у детей с ДЦП, о чем свидетельствуют более низкие значения ΔX у детей с ДЦП во всех исследованных группах. Снижение вариационного размаха по сравнению с величиной этого показателя у здоровых детей более выражено у мальчиков - на 18-32 %, причем в этой половой группе достоверные различия установлены у 10-11 летних детей. У девочек с ДЦП при сравнении со здоровыми сверстницами величина ΔX меньше на 11-22 %. В тоже время наблюдается повышение значения AM_0 и у мальчиков (на 20-50 %) и у девочек (на 20-35 %) в отличие от показателей здоровых детей. Преобладание симпатического типа влияния на регуляцию сердечного ритма является показателем снижения адаптационных возможностей организма, что является следствием длительной гипокинезии детей-инвалидов.

Об избыточном напряжении адренергических механизмов регуляции сердечной деятельности указывают также значительно и достоверно более высокие значения ИВР во всех исследованных возрастно-половых группах детей, страдающих церебральным параличом, по сравнению со здоровым контингентом обследованных. При этом наибольшие величины ИВР установлены у 10-11 летних девочек и 14-15 летних мальчиков с ДЦП (248,8 и 286,8 усл. ед. соответственно). У обследованных нами детей с ДЦП установлен повышенный уровень централизации управления хронотропной функцией сердца и значительное напряжение адаптационных процессов. Значения индекса напряжения, как в группе мальчиков, так и в группе девочек, превышали показатели здоровых детей на 30-96% и выходили за пределы условной нормы, находясь в зоне адаптации [1]. В группах 10-11-летних девочек и 14-15 летних мальчиков величины ИН указывали на перенапряжение регуляторных систем (217,2 и 235,1 усл. ед. соответственно). У девочек с ДЦП в 10-11 лет достоверно ниже показатели ΔX , более высокие величины AM_0 , ИН, ИВР, ПАПР, чем в других возрастных группах. У мальчиков схожее поведение статистических характеристик синусового ритма сердца наблюдается в 14-15 летнем возрасте. Однако указанные сдвиги показателей могут быть проявлением нейрогуморальных перестроек организма в связи с половым развитием этих детей. Таким образом, анализ

показателей variability ритма сердца у детей с ДЦП установил выраженное влияние симпатического звена регуляции на хронотропную функцию сердца и значительное участие центрального контура регуляции ритма сердца. Напряжение и перенапряжение аппарата центральной регуляции определяет недостаточность защитно-приспособительных механизмов, неспособных адекватно реагировать на воздействие на организм различных факторов.

Список использованной литературы:

1. Баевский Р.М., Кириллов О.И., Клецкин С.З. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе. - М.: наука, 1984.-220 с.
2. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний.- М.: Медицина, 1997.- 235 с.
3. Лакин Г.Ф. Биометрия.– М.: Высшая школа,1980. – 293 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [электронный ресурс] – Режим доступа.- <http://fbg.herzen.spb.ru/images/doc/normdok/edu/doktreduf.doc>

Климко Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной
педагогике ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

THE MODERN STATE OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается современное состояние инклюзивного профессионального образования, а так же проблемы, с которыми сталкиваются профессиональные образовательные организации, рассматриваются пути их решения.

Abstract. The article describes the modern state of inclusive education, problems of professional educational organizations, and provides solutions.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, модель инклюзивной профессиональной образовательной организации, доступность образования, студент с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: inclusive professional education, the model of inclusive and professional educational organization, accessibility of education, a student with disabilities.

В последние годы повышенное внимание уделяется проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дошкольного и общего образования. Однако инклюзивное образование охватывает и систему профессионального образования. Это отмечено в Конвенции ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года, где указывается, что инклюзивное образование должно быть обеспечено на всех уровнях и уровень высшего образования - не исключение. Ведь именно профессиональная подготовка лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет большое значение для их социализации. В связи с этим образовательные организации среднего профессионального и высшего образования должны быть готовы к тому, что к ним придут учиться выпускники школ с различными возможностями здоровья и образовательными потребностями. Эта готовность должна выражаться в разных аспектах, начиная с доступной среды и, заканчивая организацией образовательно-воспитательного процесса.

Как показывает статистика, лишь небольшой процент выпускников с ОВЗ продолжает свое обучение в колледжах и вузах. Одной из причин данного явления можно считать отсутствие гибкости и недоступность всей системы профессионального образования. Это выражается: в отсутствии специальных условий для получения образования (специальных образовательных программ и методов развития и обучения, индивидуальных технических средств развития и обучения, средств коммуникации, а также психолого-педагогических, медицинских, социальных и иных услуг); в отсутствии профессиональных компетенций и готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, а так же в отсутствии в штате квалифицированных

специалистов (сурдопереводчиков, тьюторов и т.д.); в архитектурной, технической, и информационной "недоступности" образовательных организаций, не учитывающей специфические особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Внедрение инклюзии в систему профессионального образования на данный момент происходит гораздо медленнее и сложнее, чем в систему дошкольного или общего образования, так как требует значительных изменений и методического, и технического характера. Так, например, создание универсальной безбарьерной среды в сфере профессионального образования до сих пор является инициативой самих вузов.

Развитие инклюзивного образования в России прошло уже несколько этапов и оценивается как серьезный прогресс одними специалистами, как модное течение - другими, как новая идеология - третьими. Педагоги, работающие в этом направлении, констатируют, что вопросы идеологического характера сменились организационными и научно-методическими. Перед высшими учебными заведениями остро встают вопросы поиска оптимальных моделей и технологий реализации инклюзивного профессионального образования, позволяющих, с одной стороны, формировать профессиональные компетенции, зафиксированные в ФГОС ВО, а, с другой стороны, обеспечивать социально-психологическую адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями и их дальнейшую успешную интеграцию в обществе.

Процесс профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузах будет действительно инклюзивным, если он будет доступным и на этапе поступления, и на этапе обучения. Так при поступлении должны быть созданы условия и процедура приема, отличающиеся простотой и поливариантностью, а также наличием различных льгот. Этап обучения должен содержать развитую учебно-материальную базу, соответствующий уровень методического сопровождения реализации образовательно-воспитательного процесса, высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, различные формы обучения, информационную, техническую и архитектурную доступность образования для студентов с ОВЗ и, конечно же, содействие в дальнейшем трудоустройстве данной категории студентов. Таким образом, основными составляющими современной модели инклюзивной профессиональной образовательной организации можно считать: включение студентов с ограниченными возможностями здоровья в систему непрерывного образования; академическую поддержку; наличие ресурсного центра, обеспечивающего доступ к различным информационным ресурсам; поддержку, осуществляемую волонтерами; финансовую помощь. Показателем эффективности такой модели является дальнейшее трудоустройство выпускников с ОВЗ и их конкурентоспособность на рынке труда.

Нельзя не отметить, что высокие требования предъявляются не только к образовательным организациям, но и к непосредственным участникам образовательного процесса. Самим студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимо быть готовыми к обучению в вузе, а также быть мобильными как в психологическом плане, так и в интеллектуальном. Очень важным аспектом становится умение решать возникающие проблемы и принимать решения самостоятельно, не перекладывая это на других, а так же эффективно взаимодействовать с другими студентами и преподавателями. Остальным студентам, без нарушений, важно проявлять толерантность, понимание, готовность оказывать поддержку и помощь в нужный момент. От преподавателей, осуществляющих педагогическую деятельность, требуется наличие определенных ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств и обладание профессиональными компетенциями. Отсутствие хотя бы одного из перечисленных компонентов ведет к значительному снижению эффективности педагогического процесса.

Готовность поступать и обучаться в вузе для многих молодых людей с ОВЗ является очень значимой. Это связано не только с тем, что они получают определенные знания, необходимые им для будущей профессиональной деятельности. Это важный, а для многих первый шаг на пути к взаимодействию с окружающим миром, социумом, так как предыдущие образовательные этапы были пройдены ими либо в специальных (коррекционных) учреждениях, либо на дому. Таким образом, процесс обучения в инклюзивной профессиональной образовательной организации должен быть предельно доступным для лиц с ограниченными возможностями здоровья и способствовать максимальному раскрытию личностного потенциала каждого обучающегося в рамках освоения профессиональных компетенций федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Если

преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все обучаемые, а не только студенты с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

2. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б.Б. Айсмонтаса : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М.: МГППУ, 2013. – 196 с.

Колыванова Лариса Александровна

кандидат педагогических наук, доцент «Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ)

Носова Тамара Михайловна

доктор педагогических наук, профессор «Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ)

Исаевская Екатерина Владимировна

магистрант I курса обучения по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Самарский государственный социально-педагогический университет»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. Статья посвящена определению специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их психолого-педагогического сопровождения в течении всего образовательного процесса, способствующих развитию личности школьников и успешной интеграции в социуме.

Abstract. The article is devoted determination of special conditions for education of children with disabilities and their psycho-pedagogical support throughout the educational process, contributing to the development of students ' personality and successful integration in society.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда.

Keywords: psycho-pedagogical support of children with disabilities, educational environment.

В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» категория «обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости определения специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа – психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая создается в целях своевременного выявления детей данной категории, проведения их комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию им помощи в организации обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций [4].

Так, в статье 42 данного закона психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, указано на то, что центры психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС) должны взаимодействовать с образовательными учреждениями и оказывать детям, на основании письменного согласия родителей, необходимую помощь на базе образовательной организации.

В этой связи, педагогическим работникам необходимо не только учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения ими образования, но и взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Следует отметить, что основными направлениями работы школы по созданию условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются: психолого-педагогическое сопровождение детей; создание адаптированной образовательной программы; проектирование специальной воспитательной работы; внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий; совместная работа с ЦПМСС по эффективному выстраиванию индивидуального образовательного маршрута для детей с особыми образовательными потребностями.

Под психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья мы подразумеваем комплексную поддержку и помощь детям и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации со стороны специалистов разного профиля (психолога, логопеда, социального педагога, дефектолога, учителей-предметников, классного руководителя, тьютора).

Основная цель психолого-педагогического сопровождения заключается в создании определенных условий для развития личности школьников, успешного их обучения и интеграции в социуме.

Среди наиболее важных задач психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья можно выделить следующие: предупреждение новых проблем в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья; помощь детям в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями); психологическое обеспечение адаптированных образовательных программ; повышение психолого-педагогической компетентности школьников, родителей, педагогов.

Организационной структурой службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), специалисты которого составляют индивидуальный план работы в соответствии с реальным запросом на обследование детей с отклонениями в развитии. Обследование детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется специалистом индивидуально с учетом их реальной возрастной психофизической нагрузки. На заседании ПМПк обсуждаются результаты обследования детей, составляется коллегиальное заключение, на основе которых для каждого обучающегося с определенными образовательными потребностями создается индивидуальная адаптированная программа развития с определенной структурой и содержанием. Согласно данной программе каждый учитель выстраивает стратегию обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Специалистами сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по программе, рекомендованной психолого-медико-педагогической комиссией, текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование у них навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния здоровья. Все результаты фиксируются в журнале динамического наблюдения [3].

Индивидуальная образовательная программа – это документ, определяющий специфику освоения содержания образовательного стандарта на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и консилиума образовательного учреждения, комплексной диагностики особенностей личности детей, ожиданий родителей с целью создания условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей в процессе их обучения и воспитания [2].

В образовательном учреждении специалистами психолого-педагогического сопровождения разрабатывается адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая включает следующие разделы:

1. целевой, определяющий общее назначение, цели, задачи и планируемые способы и результаты реализации адаптированной общеобразовательной программы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Он включает: пояснительную записку; планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы; систему оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

2. содержательный, определяющий общее содержание образования и включающий следующие программы, ориентированные на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов по: формированию универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; формированию экологической культуры здорового и безопасного образа жизни; коррекционной работе; внеурочной деятельности.

Организационный раздел определяет общие рамки образовательного процесса и включает: учебный план; систему специальных условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы в соответствии с требованиями стандарта.

В основу разработки и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья заложены:

- дифференцированный подход, предполагающий учет особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, которые проявляются в неоднородности освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания и реализации разных вариантов адаптированной программы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и на основе индивидуального учебного плана. Применение данного подхода к созданию и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя, тем самым, детям с особыми образовательными потребностями возможность реализовать свой индивидуальный потенциал развития.

- деятельностный подход, основанный на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности процесса обучения и воспитания обучающихся, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей развития детей с нормальным и нарушенным развитием.

Основным средством реализации деятельностного подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является процесс организации образовательной среды. Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий, и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [1].

С точки зрения синергетики, образовательная среда – это системно образованное пространство, в котором реализуется взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой, в результате чего раскрываются индивидуальные черты личности ученика.

Исследователи (В.Г. Афанасьев, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Т. Парсонс, Ю.А. Урманцев, Э.Г. Юдин и др.) выделяют важную особенность образовательной среды как системы: субъект образовательного процесса (человек) сам по себе является системой. Таким образом, находясь в поле образовательной среды, он проявляет активный характер ее познания, что в итоге проявляется во взаимном влиянии субъекта и среды [5].

В широком смысле под образовательной средой можно понимать любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности.

Кроме того, образовательная среда определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой.

По мнению В.А. Ясвина, образовательная среда обладает развивающим эффектом, она способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Он отмечает, что образовательная система школы включает такие основные элементы, как образовательная среда, содержание образования, образовательный процесс, субъекты образовательного процесса; при этом важнейшей составляющей педагогической организации образовательной системы школы, в том числе – образовательной среды, является экспертиза – всестороннее исследование школьной образовательной системы компетентными специалистами, с обязательным последующим заключением и рекомендациями администрации и педагогам.

Кроме этого, образовательная среда обозначает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Образовательная среда способна обеспечить комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, включая три структурных компонента: пространственно-предметный (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.); социальный (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности); психодидактический (содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса).

Социальный компонент локальной образовательной среды обуславливается как особенностями социальной организации среды обитания (макросоциальные условия), так и рядом специфических факторов самой локальной образовательной среды: спецификой ее функций, возрастным, половым, этническим составом и т.д. (микросоциальные условия). Социальный компонент образовательной среды – это, прежде всего, характер общения субъектов образовательного процесса, на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. Он несет на себе основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации, т.е. комплекса социально ориентированных потребностей.

Социальный компонент развивающей образовательной среды в целом соответствует психолого-педагогическому феномену, определяемому В.С. Мухиной и В.А. Горяниной как «продуктивный стиль взаимодействия», который «можно определить, как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности».

На основе исследования социальных психологов можно выделить основные характеристики социального компонента развивающей образовательной среды: взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями; преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса; авторитетность руководителей: директора и педагогов или родителей; степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса; продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

Интегральным показателем соответствия требованиям, предъявляемым к социальному компоненту развивающей образовательной среды, служит переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития.

Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями обуславливается, прежде всего, доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные со здоровыми детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Под специальными условиями получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя: использование адаптированных образовательных программ, специальных учебников, учебных пособий, дидактических материалов, специальных технических средств обучения; предоставление услуг ассистента (помощника) или тьютора, оказывающего детям с ограниченными возможностями здоровья необходимую техническую помощь; проведение коррекционных занятий (групповых и/или индивидуальных); обеспечение доступа в образовательное учреждение.

Значительное разнообразие категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, определяет большую вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам: материально-техническое обеспечение, включая архитектурные условия. На социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья влияет адаптивная образовательная среда, которая в свою очередь предполагает реализацию социальной программы «Доступная среда». Образовательные учреждения, обеспечивающие сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, должны учитывать, как общепедагогические, так и специальные требования к оборудованию и оснащению личностного пространства для них; кадровое обеспечение.

В настоящее время перед специалистами образовательных учреждений стоит задача повышения профессиональных знаний в области специальной педагогики и психологии, способствующая эффективному и качественному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья; информационное программно-методическое обеспечение.

Таким образом, существует целостная система психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, включающая создание специальных образовательных условий, начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий школьников, до частноспецифических и индивидуально ориентированных, определяющая эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребенка в полном соответствии со специальными образовательными потребностями и возможностями.

Список использованной литературы:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Методические рекомендации по составлению индивидуальной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pu43spb.ru/doki/dostupnaya_sreda_I
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. N 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
4. Пономарева, И.Н. Основные направления экологического образования в школах России / И.Н. Пономарева // Экологическое образование. Матер. Международного семинара. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 5.
5. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 133-138.

Кукуев Евгений Анатольевич
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: REALITIES AND PROSPECTS OF THE TYUMEN STATE UNIVERSITY

Аннотация. В статье анализируются направления деятельности Тюменского государственного университета по созданию инклюзивной образовательной среды как в вузе, так и в региональном пространстве. Анализируются результаты социологического исследования, направленного на выявление уровня готовности педагогов вузов работать в инклюзивной образовательной среде.

Summary. In article activities of the Tyumen state university on creation of the inclusive educational environment both in higher education institution, and in regional space are analyzed. Results of the social research directed to identification of level of readiness of teachers of higher education institutions to work in the inclusive educational environment are analyzed.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, образовательное пространство, Тюменский госуниверситет, готовность.

Keywords: inclusive educational environment, educational space, Tyumen State University, readiness.

В Тюменской области активно реализуется программа по созданию инклюзивной образовательной среды. В частности, специализированные программы профессионального обучения для выпускников школ, освоивших специальные коррекционные программы. Предусматривается получение за время обучения не менее двух востребованных на рынке труда профессий (кондитер, озеленитель, штукатур, швея, каменщик, обувщик и т.п.), а также реализация дополнительных занятий, тренингов и стажировок, направленных на дальнейшую социализацию обучающихся в профессиональных коллективах и на предприятиях региона.

В 2016-2017 учебном году, количество учебных мест за счет средств областного бюджета на данные программы профессионального обучения для лиц с ОВЗ составило порядка 460 мест, по 18 модульным программам профессионального обучения и социально-профессиональной адаптации. За последние 3 года на развитие комплексной инфраструктуры системы профессионального образования из средства областного бюджета профинансированы мероприятия на сумму более 400 млн. рублей. Кроме того, в целях обеспечения доступности объектов профессионального образования лицам с ограниченными возможностями здоровья в рамках программы «Доступная среда» осуществлялись мероприятия по дооборудованию зданий элементами доступности. В ходе реализации мероприятий по обеспечению элементами доступности для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в во всех востребованных данной категорией обучающихся профессиональных образовательных организациях Тюменской области была сформирована безбарьерная среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ГАПОУ ТО «Тюменский колледж транспортных технологий и сервиса», ГАПОУ ТО «Тюменский педагогический колледж», ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса», ГАПОУТО «Тюменский техникум строительной индустрии и городского хозяйства», ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум», ГАПОУ ТО «Западно-Сибирский государственный колледж»)

Обеспечение доступности образовательных услуг обеспечено за счет комплекса мероприятий: беспрепятственного доступа входных групп и территории; безбарьерные пути движения лиц с ограниченными возможностями здоровья; предоставления доступной визуальной и тактильной информации об объекте предоставления услуг; доступности учебных и вспомогательных помещений; предоставление ситуационной помощи; оборудованием учебных помещений необходимым звукоусиливающим и видео увеличительным оборудованием, выделением специально выделенных (оборудованных) учебных мест в аудиториях.

В рамках мероприятия «Предоставление государственных гарантий инвалидов» Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы Тюменская область получила субсидию на создание базовой профессиональной образовательной организации, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования. Объем субсидии из федерального бюджета составляет 3,32 млн.руб, из областного – 1,44 млн.руб. Базовой профессиональной образовательной организацией определен ГАПОУ ТО «Западно-Сибирский государственный колледж». С данным учреждением Тюменский госуниверситет заключил соглашение о сетевом взаимодействии в создании инклюзивной образовательной среды. На уровне профессиональных образовательных организаций обеспечивается реализация мер по развитию инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями. Для внедрения и развития инклюзивного образования осуществляется обучение преподавателей по специальным программам повышения квалификации и семинарам по обучению студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ.

На территории Тюменской области (без автономных округов) расположены следующие вузы: ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры», ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет». Вопросы межведомственного

взаимодействия в организации инклюзивной образовательной среды неоднократно рассматривались на заседаниях Совета ректоров вузов Тюменской области. Так, на заседании в апреле 2016 года в рамках рассмотрения вопроса «Инклюзия в тюменских вузах» были заслушаны и обсуждены доклады научного руководителя проекта Темпус профессора Фондового университета г. Хильдесхайма О. Грауманн, проректора по научной работе и международным связям ТюмГУ А.В. Толстикова, директора Международного компетентностного центра инклюзивного образования ТюмГУ Л.М. Волосниковой.

По данным официальных сайтов и предоставленной информации в вузах Тюменской области сформирована локальная нормативно - правовая база, регулирующая деятельность по обучению лиц с ОВЗ. Положения о приеме, порядке обучения, прохождения практик, освоения физической культуры, прохождения итоговой и промежуточной аттестации, мерах социального и стипендиального обеспечения, информация о специализированных материально-технических условиях, возможностях электронного обучения, электронных ресурсах утверждены в установленном порядке и выставлены на официальных сайтах организаций. Формирование толерантной образовательной среды обеспечивается через развитие волонтерских отрядов, вовлечение студентов с ОВЗ во внеучебную работу, социальные практики и проекты, творчество. В тоже время в большинстве вузов не реализуются индивидуальные траектории обучения студентов с ОВЗ, в некоторых вузах не разработаны дополнительные образовательно-адаптационные программы предпрофессиональной подготовки инвалидов.

В соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденным приказом Минтруда РФ 8 сентября 2015 года N 608н, педагоги системы профессионального образования должны обладать специальными навыками по обучению, развитию и сопровождению лиц с (ОВЗ). Ведущую роль в эффективной реализации инклюзивного образования играет *готовность* педагогов к обучению и воспитанию студентов с ОВЗ. Поэтому Международным компетентностным центром инклюзивного образования Тюменского государственного университета, созданного для реализации мероприятий проекта «TEMPUS» IV/VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» и социологической лабораторией проведено социологическое исследование, направленное на выявление уровня готовности педагогов вузов работать в инклюзивной образовательной среде (рук.Л.М.Волосникова). В опросе принял участие 2 131 преподаватель.

На вопрос «Какой вариант обучения оптимально подходит студентам с ограниченными возможностями здоровья?» две трети опрошенных ответили, что «они должны иметь возможность учиться во всех профессиональных организациях со вместе со своими здоровыми сверстниками – 1711 человек (78,4% респондентов). 8,4% опрошенных считают, что студенты с ограниченными возможностями здоровья должны учиться исключительно в специализированных организациях, а 4,1% оптимальным вариантом для обучения студентов с ОВЗ называет индивидуальное обучение на дому. Затруднились с ответом на этот вопрос 198 человек (9,1%).

По вопросу «Что такое инклюзивное образование» более четверти респондентов (28%) затруднились дать определение термина данного термина. Среди тех, кто предложил словарную трактовку или собственное понимание термина «инклюзивное образование» - 92% сделали это правильно.

Преподавателям вузов Тюменской области было предложено определить, какие мероприятия обладают приоритетной значимостью для формирования инклюзивной образовательной среды в учебном заведении. Наиболее значимым мероприятием, по мнению 66% опрошенных является повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров региона в области инклюзивного образования, на втором месте – разработка образовательных программ в сфере инклюзивного образования, подготовка учебно-методической литературы для педагогов и менеджеров региона (56%). Третье место занимает «консультирование студентов с ограниченными возможностями и мигрантов по разработке индивидуальных планов обучения и образовательных маршрутов». Абсолютное большинство респондентов относится в основном положительно к инклюзивному образованию (86%, суммарно ответы «положительное» - 42% и «скорее положительное, чем отрицательное»-44%). Данную установку подтверждает

распределение ответов по вопросу «Считаете ли Вы, что инклюзивное образование положительно скажется не только на развитии и социализации детей с ОВЗ, но и на их сверстниках с обычными образовательными потребностями?»: «да» – 36%. «скорее да, чем нет» 41%, «скорее нет, чем да» – 9%, «нет» - 3%, «затрудняюсь ответить»– 11%.

По мнению респондентов, наибольшие затруднения в ходе инклюзивного образования представляют студенты с нарушениями интеллекта (38%), а также с трудностями в общении и поведении (31%).

Ощущают себя профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ – 25% респондентов (вариант ответа «да, моей профессиональной подготовки и психологических особенностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию»). Определенным уровнем профессиональных навыков обладает 9% респондентов, однако психологически они не готовы к такой работе. Психологическую готовность выражают 38% респондентов, но жалуются на недостаточный уровень профессиональных навыков, необходимый для подобной работы. Вовсе не ощущают готовность (ни психологическую, ни профессиональную) к работе со студентами с ОВЗ – 14%. Затруднились с ответом на вопрос 14% респондентов.

Специализированное повышение квалификации для работы в инклюзивной образовательной среде прошли лишь 8% респондентов. Не проходили обучение по данной программе 87% опрошенных. Затруднились с ответом 5% педагогов. Две трети респондентов (66%) выразили готовность пройти профессиональную переподготовку для работы в образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования. Не готовы к ней – 14%, а каждый пятый педагог (20%) затруднился с ответом на вопрос.

Педагогам было предложено оценить свою профессиональную (знания и умения) и психологическую готовность в работе в инклюзивной образовательной среде. Наблюдается определенный разрыв между показателями психологической и профессиональной готовности. 67% респондентов всегда готовы оказывать помощь студентам с ОВЗ, 75% осознают социальную значимость работы со студентами с ОВЗ в условиях совместного обучения, 53% готовы формировать толерантное отношение общества к студентам с ОВЗ. При этом у 31% опрошенных не сформированы умения использовать специальные подходы к обучению студентов данной категории. Более 30% респондентов отметили полное отсутствие у них знаний об интегрированном и инклюзивном образовании студентов с ОВЗ, российском и зарубежном законодательстве и опыте инклюзивного образования.

Ответы респондентов на вопрос «Созданы ли в Вашем образовательном учреждении материально-технические условия для обучения студентов с ОВЗ» распределились следующим образом: «да, в полной мере» – 12%, «скорее да, чем нет» – 36%, «скорее нет, чем да» – 26%, «нет, не созданы» – 11%, «затрудняюсь ответить» – 15%. Распределение ответов на данный вопрос респондентов показало, что максимальный уровень материально-технической оснащенности для обучения студентов с ОВЗ отмечается педагогами в СурГПУ (77% - сумма вариантов ответов “да, в полной мере” и “скорее да, чем нет”) и ТюмГМУ (72%).

На вопрос «Создана ли в Вашей организации толерантная среда для обучения студентов с ОВЗ?» выбрали ответы «да» и «скорее да, чем нет», 71% преподавателей. Среди учреждений высшего образования по уровню толерантной среды для обучения студентов с ОВЗ лидирует СурГПУ – 91% на втором месте – ТюмГМУ – 87%, на третьем месте – филиал ТюмГУ в Тобольске (84%).

Советом ректоров вузов Тюменской области на основе проведенного исследования было рекомендовано ректорам продолжить работу по внедрению инклюзивной формы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья с учётом региональных особенностей; разработке и внедрению новых образовательных программ, инновационных образовательных технологий, моделей предоставления специальных образовательных услуг для обучающихся с ОВЗ в контексте инклюзивного подхода; формированию образовательно-развивающей среды, качества психолого-педагогического, медико-социального сопровождения; повышению квалификации педагогических кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья в контексте инклюзивного образования, проведению видеоконференций, онлайн-семинаров, мастерских, круглых столов по проблемам инклюзивного образования.

По данным федерального статистического наблюдения по состоянию на 5 октября 2016 года в вузах Тюменской области обучается 122 студента с инвалидностью, из них 50 студентов –

в Тюменском государственном университете. В вузы Тюменской области принято на обучение в 2016 году – 40 студентов (в ТюмГУ – 19). Выпуск студентов из числа инвалидов в 2016 году – 16 человек (в том числе в ТюмГУ) – 8. Таким образом, примерно половина студентов инвалидов от общего числа студентов, получающих высшее образование в Тюменской области, обучается в ТюмГУ.

В каждом вузе есть определенные условия для реализации нормативных требований в рамках инклюзивного образования.

Тюменский государственный университет, на базе которого планируется создание РУМЦ, имеет в своей структуре специализированные подразделения, способные обеспечить реализацию задач организации инклюзивного образования: международный компетентностный центр инклюзивного образования, кафедры дефектологии и возрастной физиологии, кафедра психологии и педагогики детства, общей и социальной педагогики, общей и социальной педагогики; центр дополнительного профессионального образования; лаборатория инклюзивного обучения.

Также Тюменским госуниверситетом накоплен большой опыт взаимодействия с организациями, работающими с детьми и молодежью с ОВЗ, на разных уровнях (подробнее см. приложение «Архив событий»): органами исполнительной власти Тюменской области (департамент образования и науки, департамент социального развития, департамент по спорту и молодежной политике); общеобразовательными учреждениями (детские сады, школы, в том числе коррекционные); учреждениями дополнительного образования (Областной центр дополнительного образования детей и молодежи «Пионер», Центр речевого развития «Речь» и др.); учреждениями среднего профессионального образования; вузами; учреждениями социальной защиты (Областной центр реабилитации инвалидов, УСОН «Семья», АУСОНТО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Родник» и др.); ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Тюменской области»; общественными организациями (региональные отделения ВОИ, ВОС, ВОГ, Молодежная организация слепых и слабовидящих Тюмени (МОСТ); Областной клуб общения молодых людей с ОВЗ «Горизонт»; Ассоциация волонтерских центров; инициативной группы «МОГИСТО» - Молодежная организация глухих и слабослышащих Тюменской области, Ассоциация логопедов Тюменской области и др.)

В ТюмГУ имеется следующее специальное оборудование для обучения студентов-инвалидов: авторская технологическая разработка «СИОЛЛ» (разработчик Фахрутдинов А., инженер МКЦИ); Брайлевский настольный принтер CubJr. BrailleEmbossер; Электронный увеличитель ONYX; Портативный ручной видеувеличительRuby; Портативное устройство для чтения PEARL; Портативный дисплей Брайля Focus 40 Blue с беспроводной технологией Bluetooth; Программа экранного доступа JawsforWindows№ Программа OpenBook 9.0; Видеоконференцсвязь RealPresence Group 500-720p

Список использованной литературы:

1. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.- Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4 (4). С. 251-267

2. Огороднова О.В., Брук Ж.Ю., Бульгина Ю.В. Укрепление социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников //Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4 (117). – С. 142-147 (ВАК)

3. Волосникова Л. М. Ефимова Г.З. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования.- Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2. № 2. С. 30–43.

4. Кукуев Е.А., Мальцева О.А. Опыт реализации практикоориентированной подготовки педагога в форме привлечения волонтеров-студентов для программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. –Тюмень, 17-18 марта 2016 г. – Тюмень: ТюмГУ.

Кутепова Елена Николаевна
заместитель директора Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
кандидат педагогических наук, доцент
Сунцова Александра Сергеевна
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет»,
кандидат педагогических наук, доцент

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

SCIENTIFIC-METHODICAL SUPPORT OF ACTIVITY OF THE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются проблемы освоения педагогами практики инклюзивного образования, рассматриваются различные формы организации научно-методической поддержки педагогов, обосновывается личностно-ориентированный подход к сопровождению педагогов на основе учета профессиональной позиции и запроса.

Abstract. The article deals with the problems of mastering by teachers practices of inclusive education, discusses the various forms of organization of scientific and methodological support of teachers, substantiated student-centered approach to support teachers on the basis of accounting and professional position request.

Ключевые слова: инклюзивное образование, курсы повышения квалификации, стажировка, научно-методическое сопровождение.

Keywords: inclusive education, extension course, traineeship, scientific and methodological support

Инклюзивное образование сегодня преодолело формат экспериментальной деятельности энтузиастов, стало практикой многих образовательных учреждений. Происходит его осмысление профессиональным сообществом педагогов всей образовательной вертикали от детских садов до вузов. Доля учителей, разделяющих принципы инклюзии, увеличивается с каждым годом и зависит от нарабатываемого опыта работы с разными детьми [1,14], однако этот опыт не всегда успешен, педагоги испытывают серьезные трудности в освоении практики инклюзивного образования. В многочисленных публикациях приводятся данные исследований о неготовности учителей и специалистов к обучению детей в условиях инклюзии. Констатируется комплексный характер проблем, среди которых ключевыми выступают отсутствие необходимых условий, психологическая и профессионально-методическая неготовность педагогов к взаимодействию с детьми, имеющими специфику психо-физического развития (Н.М. Назарова, В.В. Рубцов, С.В. Алехина Е.Н. Кутепова, С.К. Нартова-Бочавер, Д.З. Ахметова, Р.Г. Аслаева, Е.В. Самсонова, Н.И. Буковцева, Л.Ф. Тихомирова, А.С. Сунцова, С.А. Черкасова, др.).

В ходе внедрения инклюзивного образования обнаруживаются и ряд других проблем. Так, сотрудничество двух систем (общего и специального) образования в интересах развития особого ребенка – является продуктивной идеей, но для сегодняшней практики остается исключением из правил. В силу объективных, сложившихся традиций параллельного развития этих систем, их движение друг к другу представляется скорее стратегией, для реализации которой нужны специально разработанные механизмы. Деятельность дефектологов, логично рассматриваемая в качестве ресурса сопровождения детей в условиях инклюзии, не всегда оказывается эффективным ресурсом поддержки педагога, так как дефектолог профессионально подготовлен к индивидуальной работе с ребенком, но не готов оказывать помощь учителям при построении уроков, и не владеет компетенциями сопровождения процесса обучения ребенка в условиях инклюзии. «Основной целью деятельности педагога российской системы образования является количество полученных ребенком знаний. Контрольные, олимпиады, конкурсы работ учеников – это единственные средства, которые применяются для оценки качества деятельности педагога, и он стремится обучать и воспитывать тех, кто сможет показать наилучшие результаты.

Динамика развития индивидуальности ребенка – более сложно отслеживаемый критерий деятельности профессионала, и это тоже во многом делает учителя противником совместного обучения детей разного уровня развития» [3,147]. Определенные риски связаны с формальным подходом к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах.

В психолого-педагогической науке предложено разностороннее осмысление возможностей и рисков инклюзивного образования, предлагается философско-методологическое и концептуальное обоснование отечественной модели инклюзии (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, А.Ю. Шеманов, Д.А. Леонтьев, С.Н. Алехина, др.). Имеющиеся научные разработки необходимо трансформировать в реальную практику. Педагогу необходимо создать условия для освоения инновации, предоставить материально-технические ресурсы, обеспечить личностно-профессиональную поддержку. Научно-методическое сопровождение деятельности педагога мы рассматриваем в качестве важнейшего ресурса продуктивного освоения инклюзивного подхода в образовании.

В этой работе мы исходим из теоретических достижений современной теории профессиональной педагогической деятельности, в которой личность педагога, условия и механизмы достижения профессионализма, вопросы эффективности труда учителя, его профессиональные компетенции являются предметом тщательного анализа. Педагог представлен через комплекс профессиональных компетенций, а также личностных качеств необходимых для достижения высокой результативности деятельности. (В.А.Крутецкий, Ф.Н.Гоноболин, др.). Применение различных методологических подходов к анализу труда педагога, таких, как системный, деятельностный, компетентностный, синергетический и др. (Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, Л.М.Митина, А.К.Маркова) позволили осмыслить деятельность и профессионализм педагога как целостную систему, выделить структурно-функциональные связи и отношения, определить главные компоненты, обеспечивающие высокий уровень реализации деятельности. Особую роль имеют исследования психологической структуры личности и деятельности педагога, объяснение психологии достижения успешности и возникновения затруднений в профессии, обозначение факторов профессионального выгорания педагогов (А.А.Реан, А.А.Баранов, др.). Доказано, что успешность и продуктивность работы педагога обеспечиваются, прежде всего, уровнем развития его как личности, а не только соответствием формальным требованиям профессии [2].

В контексте проблемы научно-методического сопровождения педагога инклюзивного образования особый интерес представляют современные исследования, которые акцентируют внимание на индивидуальности учителя, его субъектности, внутренней картине профессии, что позволяет рассматривать профессиональную деятельность «глазами» самого педагога, с позиции его мироощущения, самовосприятия и самопринятия. Разработка таких категорий как «внутренняя картина профессиональной ситуации», «профессиональный образ мира педагога», «личностно-ориентированная позиция педагога», «личностный потенциал педагога» и др. (В.П.Бедерханова, С.В.Белова, Е.Белякова, Ю.В.Сенько и др.) интересны во взаимосвязи с исследованием педагога инклюзивного образования, так как:

Во-первых, педагог осмысливается не только в контексте общественных и профессиональных требований, как человек, обеспечивающий социальный заказ на развитие, обучение и воспитание ребенка, как профессионал, которому необходимо обладать комплексом компетенций, но, прежде всего, как **субъект** построения собственного профессионального пространства. Каким будет это пространство – психологически комфортным, позитивным, или – формализованным, отчужденным – зависит, прежде всего, от личности педагога.

Во-вторых, преобладает понимание сущности педагогической деятельности не просто как воспитания и обучения, а как пространства отношений, где соприкасается смыслоценностная сфера педагога и ребенка. Это актуализирует вопрос о психологическом благополучии и внутренней гармонии самого педагога.

В-третьих, предметом исследования выступают переживания педагога, его личностные смыслы, рефлексия собственных достижений и затруднений.

В-четвертых, осуществляется поиск механизмов саморазвития и раскрытия личностного потенциала педагога не как одномоментного акта, а постоянного процесса рождения и переосмысления идей, ценностей и собственного Я во взаимодействии с детьми.

В-пятых, прослеживается ценностное отношение к педагогу, высказывается мысль о том, что к педагогу нужно относиться бережно.

Педагог – ключевая фигура, «золотое сечение» инклюзии (С.В. Алехина), субъект воплощения в жизнь идей и ценностей инклюзии.

Деятельность в условиях инклюзивного образования связана с внутренним самоопределением педагога. Невозможно «навязать» учителю инклюзивный подход, если он не осмыслил и не принял эту идею как фактор собственного профессионального саморазвития. Принятие нетипичного ребенка, поиск подхода к его развитию происходит как расширение границ собственного восприятия детского многообразия, как преодоление стереотипов медицинской модели и дефектоориентированного взгляда на ребенка и его развитие, как преодоление собственного ограничения, ранее не осмысленного педагогом. Если педагог не может принять ребенка – это выступает его внутренним ограничением, ограничением его личностных и профессиональных возможностей в принятии и работе с нетипичным ребенком.

В организации научно-методического сопровождения педагогических коллективов мы учитываем разнообразие позиций педагогов в отношении инклюзивного образования, принимаем страхи и затруднения педагогов. Понимаем, что на современном этапе проблемы вполне естественны, должно пройти определенное время, многолетние пробы, прежде чем принципы инклюзии станут принципами профессионального мышления и деятельности педагога, а инновационная практика будет доступной для профессионального педагогического сообщества.

В 2016 году нами было проведено изучение оценочных суждений педагогов о собственных достижениях и затруднениях (личностных и профессиональных). Всего в опросе приняло участие 978 педагогов городов Москвы, Ижевска, Уфы, слушателей курсов повышения квалификации по вопросам внедрения инклюзивного образования. Опросы проводились в ходе или после проведения курсов. Результаты показали, что 547 педагогов (56%) считают, что инклюзивное образование и индивидуально ориентированные технологии не применимы в условиях постоянной погони за стандартами; 361 опрошенных (37%) хотели бы, но затрудняются применять в своей практике индивидуальный подход в обучении, так как не понимают, «как это можно сделать в конкретных условиях обучения»; 70 (7%) педагогов применяют индивидуально-ориентированное обучение в условиях инклюзии.

Содержательный анализ высказываний педагогов позволил выявить их видение причин трудностей внедрения инклюзивного образования и индивидуального подхода к обучению детей: отчужденность учеников от получаемых знаний; высокая конфликтность школьной среды; погоня педагогического коллектива за имитацией успеха, за внешними показателями; низкий уровень внутренней мотивации и внешней поддержки при работе с особыми детьми; недостаточная методическая подготовленность, трудности в адаптации учебных дисциплин и оценивании ответов учеников; барьеры коммуникации (с детьми, родителями). Педагоги отмечают, что новшества принимаются только на уровне идей, декларации, а в каждодневной практике не наработаны механизмы их внедрения. Учитывая различные профессиональные позиции, мы предлагаем разнообразные формы и методы включения педагогов в освоение практики инклюзии, что позволяет дифференцированно подходить к удовлетворению запросов педагогов в обучении инновации.

Курсы повышения квалификации мы рассматриваем как первоначальный уровень введения педагога в данную инновацию. Целью курсов является знакомство с философией и принципами инклюзивного образования, с нормативно-правовыми основами, подходами и моделями реализации инклюзивного образования; обоснование условий его осуществления. Сегодня в содержании курсов большая роль отводится «погружению» педагогов в смыслы и ценности инклюзии, формированию позитивного отношения слушателей к данной социально-образовательной практике, анализу ее достоинств и рисков. В ходе практических занятий обсуждаются характеристики особых образовательных потребностей обучающихся, осуществляется знакомство с практикой реализации инклюзии в деятельности конкретных педагогов (видеоуроки, посещение занятий). Достоинством подготовки педагогов в формате курсов повышения квалификации выступает развитие положительного отношения к инклюзивному образованию, удастся убедить слушателей в ее ценности для общества и личности. Но, в целом, работа носит ознакомительный характер и не нацелена на формирование компетентностной готовности к работе в условиях инклюзии.

Стажировка на базе инклюзивных организаций - следующий этап сопровождения педагогов. Целью стажировки является погружение стажера в образовательную среду инклюзивного учреждения. В ходе стажировки предлагается посещение и обсуждение занятий педагогов, психологов, дефектологов; участие в деятельности консилиума учреждения, знакомство с детьми, родителями; совместная с наставниками подготовка занятий; профессиональная проба – проведение стажером занятий или элементов занятий в инклюзивных группах. Достоинством этой формы работы выступает индивидуальный подход к сопровождению педагога, формирование личностной готовности и профессиональных компетенций под руководством опытных специалистов. Совместная работа с наставником в условиях функционирующей инклюзивной среды мотивирует стажера к работе с особыми детьми, однако остается потребность в сопровождении в режиме собственного профессионального пространства, особенно, если в его классе «появляется» ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Научно-методическое сопровождение - форма со-участия в деятельности педагога, выступает как непосредственная помощь в работе с индивидуальностью конкретного ребенка. Помощь оказывается в разработке занятий, отборе и применении методов коррекционной работы, определении оптимальных форм и приемов построения учебно-познавательной деятельности в интегрированной группе. Сопровождение реализуется в процессе индивидуального консультирования педагогов, в ходе школьных консилиумов, методических объединений учителей. Несмотря на трудоемкость этой формы работы с педагогами, можно отметить ее несомненную эффективность. В самоанализе педагоги отмечают развитие таких умений профессиональной деятельности как: дифференциация заданий для детей, работающих на различных уровнях сложности; организация процесса взаимодействия между учениками; использование мультимедиа технологий в обучении; увеличение доли активных и интерактивных методов обучения; сочетание вербальных способов обучения с необходимыми средствами наглядности на уроках и др. Достоинством сопровождения является стимулирование личностного роста педагога в процессе освоения им новых способов деятельности, проявление внимания к его индивидуальности, психологическая поддержка. В процессе сопровождения осуществляется рефлексия профессиональной деятельности, себя и ребенка как субъектов общения, что, в целом, направлено на изменение педагогической позиции в отношении инклюзивного образования, на конструирование более открытого, гибкого профессионального пространства педагога.

Научно-практический семинар – это форма профессионального общения педагогов, осваивающих инклюзивную практику. Семинар должен проводиться периодически, тщательно готовиться организаторами. Это форма поддержки, эмоциональной «подпитки» педагогов, формирования профессионального сообщества единомышленников, теоретического осмысления деятельности, обмена опытом в виде выступлений, мастер-классов, практических занятий. Это представление промежуточных результатов деятельности, отслеживание «точек роста» педагогов и одновременно проблематизация опыта, поиск путей развития данной практики и саморазвития педагогов.

Таким образом, предмет пристального внимания сегодня должна стать наработка ресурсов поддержки педагога, создание служб его сопровождения в условиях практической деятельности на базе образовательного учреждения. Смысл сопровождения заключается в предоставлении педагогу возможности настроить свой важнейший профессиональный инструмент – собственную личность: выявить личностные деформации, стереотипы, непродуктивные установки; осознать формы проявления своей индивидуальности в педагогическом процессе, проанализировать собственную профессиональную компетентность; углубить понимание ребенка, осмыслить собственное со-участие в его развитии. В психологических исследованиях доказано, что только внутренне сбалансированный, принимающий себя педагог, осознающий формы проявления собственной субъектности может выстраивать конструктивные отношения с ребенком, осуществляя построение смысло-жизненной сферы воспитанника. Если педагог открыт себе – он открыт и ребенку, способен принять себя – способен принять и раскрыть ребенка (В.А. Якунин, А.А. Реан, А.А. Баранов). Наше взаимодействие с педагогами убеждает в том, что в педагогическом сообществе нужно повысить ценность педагога, умеющего работать с особым ребенком. Профессионализм учителя, который

ведет творческих и умных детей к победам на олимпиадах, не вызывает сомнения, но не менее ценным и уважаемым должен чувствовать себя учитель, умеющий развивать индивидуальность ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33с.
2. Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. М.: «АКТ»; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002. – 422с.
3. Иванова В.Ю., Рыскина В.Л. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – С.146-151.

Лушпаева Ирина Игоревна
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и коррекционной
(специальной) психологии и педагогики ГАОУ ДПО «Институт развития
образования Республики Татарстан»

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ И КАЧЕСТВА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT: ISSUES OF PSYCHOLOGICAL SAFETY AND
QUALITY OF CHILD SUPPORT

Аннотация: в статье проводится обсуждение проблем нормативности психического развития детей и подростков с ОВЗ, необходимости создания безопасных образовательных условий для психического развития. Представлен взгляд практического психолога образования на проблемы вариативности психического развития с точки зрения нейропсихологии детского возраста в контексте индивидуальных вариантов нормального и отклоняющегося развития; возможности дифференцированного подхода к диагностике и пониманию особенностей развития, влияющих на результат обучения и воспитания детей; рассмотрены практические возможности использования нейропсихологического подхода к психологической диагностике в инклюзивной практике.

Review: The article is devoted to discussion of problems of normativity of mental development of children and adolescents with the HIA and the need to create a safe educational environment for mental development. Presented view of practical psychology of education on the problem of variability of mental development in terms of pediatric neuropsychology in the context of individual variants of normal and deviant development; the possibility of the differentiated approach to the diagnosis and understanding of the characteristics of influencing the result of training and education of children; examined the feasibility of neuropsychological approach to psychological diagnostics in inclusive practice.

Ключевые слова: психическое развитие, вариативность развития, нейропсихологический подход, психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды.

Keywords: mental development, variability of development, neuropsychological approach, psychological safety inclusive educational environment.

Актуальность выбранной темы. Изменения социальной ситуации развития и структуры межличностного взаимодействия взрослого и ребенка, неизменно повлекли за собой деструктивные изменения в психологическом статусе современного ребенка. И, как следствие, увеличение в последнее время в образовательной среде количества детей, чье субъективное состояние можно охарактеризовать как пограничное относительно норм развития. Причем эту категорию составляют дети, имеющие трудности в обучении и поведении, а также дети, не имеющие видимых проблем в психическом развитии, но демонстрирующие трудности в социальной адаптации.

Вопрос сохранения психологической безопасности образовательной среды для нормативного психического развития и функционирования является актуальным в рамках создания необходимых условий жизнедеятельности ребенка в сложных экологических, социальных и психологических условиях

Особую актуальность данный вопрос приобретает для детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), в связи с реализацией инклюзивного образования. На первый план выдвигаются задачи создания комплекса необходимых психолого-педагогических условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с особенностями их психического и физического развития.

Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды в данном контексте является необходимым условием, учитывая, что дети с ОВЗ испытывают трудности как в психическом, так и в социальном развитии и адаптации.

Постановка задачи. Анализ мониторинга деятельности базовых школ Доступной среды по инклюзивному образованию, проведенный Институтом развития образования РТ по поручению Министерства образования и науки РТ в 2016 году (количество респондентов 443 преподавателя), показал потребность системы образования в методическом и технологическом совершенствовании процесса психолого-педагогического сопровождения инклюзивной среды. Основной категорией специалистов школ, в большей степени курирующих детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях являются педагоги-психологи:

Ведущие направления психологической коррекции и развития детей в инклюзивной среде связаны с коррекцией эмоционально - волевых нарушений и поведенческих реакций, речевых нарушений, несформированности высших психических функций.

Основную массу психологических затруднений для детей с ОВЗ составляют проблемы, связанные с формированием мотивации к обучению и социально-бытовых навыков. Особого внимания требует формирование и развитие социально-психологических умений и навыков коммуникации со сверстниками и взрослыми:

Степень технологической (инструментальной) готовности педагогических работников для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования говорит о том, что первый этап решения проблем, связанных с формированием психологической готовности взрослых принятия детей с ОВЗ в инклюзивную среду пройден. Наибольшую актуальность составляют вопросы профессиональной готовности педагогов осуществлять педагогическую деятельность в рамках инклюзии:

Сегодня назрела необходимость внедрения в педагогическую практику безопасных для детского психического технологий обучения и воспитания, адекватных стратегий психолого-педагогического сопровождения обучения и социальной адаптации детей с особенностями психического и соматического развития.

Методологические основания. Одним из условий проектирования и формирования психологической безопасности образовательной среды является качество психолого-педагогического сопровождения, одним из направлений которого является диагностика психического развития детей.

В рамках возрастной психологии научным обоснованием для изучения психического развития детей и подростков традиционно является системная модель возрастной периодизации, разработанная отечественными учеными –психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным.

Заданные в периодизации параметры до последнего времени позволяли решать разнообразные практические проблемы развития детей, но сегодня это затруднено тем, что изменившаяся социальная ситуация развития современных детей и подростков представляет различные вариативные формы осуществления нормативного развития, дает многообразие линий личностного формирования ребенка, понимание которых не представлено в традиционной модели возрастной периодизации.

Хотя методологическая основа диагностики психического развития детей и подростков, по-прежнему, лежит в рамках категорий традиционной возрастной психологии, с опорой на понятие «психические новообразования», как нормативные показатели развития ребенка на каждой возрастной ступени.

Эта ситуация требует более дифференцированного подхода к оценке достигнутого уровня психического развития и прогнозу возможностей дальнейшего психического и личностного развития ребенка с ОВЗ. В рамках практической психологии образования именно нейропсихологический подход позволит исследовать индивидуальные различия комплексно с учетом биологической и социальной психической составляющей развития.

Нейропсихологический синдромный анализ поможет связать обнаруженный дефицит при выполнении заданий с работой той или иной мозговой зоны и соотнести его с определенным синдромом, характеризующим конкретное состояние в развитии психических функций ребенка. Одним из основных принципов любой диагностической технологии является критерий ее эффективности. Говоря о психодиагностических технологиях в рамках оценивания вариативности психического развития детей, можно выделить следующие критерии эффективности их использования: возможность установить причины или механизмы проявления неравномерности (несформированности) группы психических или психологических показателей; определить возможности и уровень личных достижений в развитии ребенка; на основе выделенных причин и механизмов сформулировать прогноз дальнейшего психического и личностного развития, определить схему психокоррекционного воздействия и возможность составления адекватных психолого-педагогических рекомендаций.

Такой дифференцированный подход к диагностике показателей психического развития ребенка (внимание, память, мышление, речь, восприятие и др.), позволит прицельно разработать коррекционные программы и индивидуальные траектории развития, таким образом, эффективнее выстроив тактики психолого-педагогического сопровождения обучения и социальной адаптации детей с особенностями психического и соматического развития. Что в полной мере соответствует параметрам психологической безопасности для психического развития современных детей в инклюзивной среде.

Аспекты практического применения. У практических психологов образования сразу возникает вопрос: в каком возрасте нейропсихологический подход к диагностике может быть применим и в отношении какой категории детей?

Обследование детей с помощью нейропсихологических методик требует правильного понимания инструкций и возможность ребенка выполнять определенные задания. Поэтому в данном обследовании важную роль играет возраст ребенка и достигнутый уровень умственного развития. Наиболее оптимальным является средний, старший дошкольный и младший школьный возраст, когда у ребенка происходит активное умственное развитие, систематизация психической деятельности, освоение новых способов работы с разнообразной информацией, увеличивается объем знаний об окружающем мире. Следующий вопрос: какую категорию детей можно привлекать к нейропсихологическому обследованию? Основные типы психического развития детей рассматриваются с точки зрения нормального, отклоняющегося (отличается от нормы, но не является патологической формой) и патологического развития (нарушение развития). Внутри каждой формы могут быть варианты, характерные для большой группы детей определенного возраста.

Нормальное развитие ребенка предполагает соответствие психического развития возрастным нормам. Основной параметр социальной ситуации развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста – это подготовка к школьному обучению или начало школьного обучения. Дети этого возрастного периода подчинены единому социальному запросу - успешная подготовка и осуществление учебы. Однако, данное социальное требование, не определяет синхронность развития популяции детей данного возраста, что видно по неодинаковой готовности и способности детей к обучению. Эта разница обусловлена не только рядом социальных факторов, но и биологическими составляющими, поэтому, нейропсихологическая диагностика в данном случае, позволит проследить уровень, а также динамику сформированности психических функций с учетом взаимосвязи средовых и генетических составляющих.

Сюда входит определение когнитивной (внимание, память, восприятие, мышление), мотивационной и эмоционально-волевой готовности ребенка к школьному обучению, соответствия сформированности психологических новообразований возрастным нормам (произвольность действия, анализ слуховой, зрительной, зрительно-пространственной, кинестетической информации, навыки контроля и программирования действия и др.),

индивидуально – психологических особенностей адаптационного процесса школьника к новой социальной ситуации, выявление потенциальных форм и причин дезадаптированности, с целью проведения своевременной коррекции обнаруженных отклонений.

Отклоняющееся психическое развитие может быть рассмотрено как индивидуальный вариант нормативного развития, не имеющий в своей причине органических источников поражения нервной системы. В данном случае мы можем говорить о вариантах неравномерности развития высших психических функций детерминированных индивидуальной генетической предрасположенностью и средовыми факторами. У детей с отклоняющимся развитием неравномерность психических функций выражена отчетливее и ребенок не может их компенсировать за счет сохранных возможностей психики. Поэтому внешне это проявляется в виде неуспешности (по сравнению со средними показателями возрастной нормы) поведенческих и учебных результатов: неусидчив, невнимателен, плохо запоминает, недостаточно воспринимает и, в результате, нарушения речи (афазии), письма и чтения (дисграфии и дислексии) и т.д.

В данном случае, основным объектом нейропсихологического обследования будут парциальные нарушения отдельных психических функций, т.к. именно эта неравномерность в развитии отдельных функций (гетерохронность) является источником учебных трудностей, с которыми ребенок сталкивается: нарушения письма, счета, чтения, развития речи и понятийного аппарата, произвольность регуляции поведения, утомляемость, импульсивность либо замедленность действия, неустойчивость внимания, малый объем памяти и, как следствие, возможные нарушения учебной деятельности и социально-психологической адаптации, поэтому основной акцент диагностики будет направлен на выявление слабых (не сформированных) сторон основных психических функций, приводящие к когнитивным, мотивационным и эмоционально-волевым проблемам развития, а качественный анализ нарушений позволит выстроить прогноз будущих учебных затруднений.

Однозначно, нейропсихологическая диагностика в образовании должна быть тесно связана с педагогической проблематикой обучения и воспитания детей. Результаты ее проведения должны помочь в выборе эффективных психолого-педагогических технологий и методов воздействия, а также создании благоприятных психологических условий для детского развития. Комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ предполагает не только использование дифференцированной диагностики.

Для получения полной картины необходимо проведение учителем и психологом совместно включенного наблюдения за деятельностью ребенка с анализом выполнения учебных и творческих заданий. В ходе наблюдения выделяются сформированные у ребенка психические функции и те их компоненты, которые нуждаются в развитии. На основе полученных данных разрабатывается программа коррекционной работы с группой детей (или конкретным ребенком). Данная коррекционная работа может проводиться либо совместно учителем и психологом в случае значительных трудностей развития ребенка (группы детей), либо отдельно учителем как развивающая работа в процессе обучения.

Заключение. Завершая рассуждение о психологической стороне безопасного образовательного пространства для развития детей и подростков с ОВЗ, еще раз отметим, что вышеописанный нейропсихологический подход – природосообразен и соответствует условиям соразмерности и сохранности, а учет феномена индивидуально-типологических особенностей в структуре их психического развития является одним из важнейших условий проектирования психологической безопасности образовательной среды. Сегодня создание психологически безопасной образовательной среды во многом связано не только с совершенствованием педагогического процесса и внедрением новых технологий обучения, но и с учетом различий в способностях и психических возможностях детей и подростков осваивать основную образовательную программу, с дифференцированным подходом к оценке их учебных и социальных достижений.

Список использованной литературы:

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход // Вопросы психологии. 2002. №4. с.101-111.
2. Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий// Вопросы психологии. 2002. №2. с.5-12.

3. Баева И.А., Якиманская И.С., Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации/Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru 2013, №1;

4. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций// Собр.соч.: В 6 т. Т.1. М.: Педагогика. 1982. – С.168-174.

5. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии.2002.№4.с.111-119.

6. Лушпаева И.И. «Вопросы психологической безопасности семейного воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья»/ Вестник ТИСБИ.- Казань: Изд-во «Университет управления «ТИСБИ»,- 2015.- 315 с.

7. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий //Вестник Моск. Ун-та. Сер.14.Психология. 1996. №2. - С. 24-32.

Мальцева Ольга Анатольевна

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»**

Кукуев Евгений Анатольевич

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»**

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОГРАММАХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

VOLUNTEER ACTIVITY OF STUDENTS TEACHERS IN PROGRAMS OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH LIMITED TO POSSIBLE SYAMI OF HEALTH

Аннотация. В статье анализируется опыт подготовки студентов, обучающихся на педагогических специальностях вуза к волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ. Приводится описание программы мероприятия «Открытый мир».

Summary. In article experience of training of the students studying at pedagogical specialties of higher education institution to volunteer activity with children with OVZ is analyzed. "The open world" is given the description of the program of an action.

Ключевые слова: инклюзивное образование, волонтер, открытость, рефлексия.

Keywords: inclusive education, volunteer, openness, reflection.

Обозначаемый и реализуемый, в Российском образовании, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной предполагает усиление роли деятельностного подхода в программе подготовки специалиста. Данный подход синтезирован в деятельностно-компетентностной парадигме Ф.Г.Ялова, в рамках которой постулируется, что практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков также опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций [1].

Так, Ф.Г.Ялов пишет: «В системе профессионального образования в рамках деятельностно-компетентностного подхода приобретает смысл опыт деятельности... Опыт деятельности становится дидактической единицей» [1, С.92]. Безусловно, опыт деятельности приобретается студентами, в частности, при прохождении учебных и производственных практик. Но, мы считаем, что эти практики имеют ограничения для формирования опыта специалиста. Одним из ограничений выступает, по нашему мнению, их формализованность и регламентированность. Большинство действий студента во время практики уже определены формами отчетности, и выполняя которые студенты не в полной мере ощущают самостоятельность выбора действий, их направлений, последовательности, длительности и т.д. Не ставя по сомнению значимость организованной практики студентов, мы предлагаем, в том числе, и включение в образовательный процесс формирования компетенций опыт нерегламентированной деятельности. В данной роли при подготовке педагога может выступать

волонтерская практика. В рамках данной статьи проанализируем опыт данной деятельности в Институте психологии и педагогики ТюмГУ.

Волонтерское движение студентов по программам социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов, сверстников-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья началось в Институте психологии и педагогики в 2014 году с образованием международного компетентного центра инклюзивного образования в ТюмГУ. Студентам психолого-педагогического направления образования в большей степени предполагается развитая эмпатия, диалогичность и толерантность как личностные профессионально-значимые качества. Реализация идеи социальной практики волонтерства позволяют студентам развивать профессиональное самосознание. Одним из основополагающих аспектов волонтерского движения является мотивация студентов на эту деятельность. Наш непосредственный, практический опыт волонтерства начался с взаимодействия с Тюменской областной организацией Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов, именно содержание их запросов и определяло характер и содержание волонтерской деятельности наших студентов и преподавателей. Первой была акция «Зал поддержки» на Осеннем Кубке команд КВН среди молодых инвалидов. Его участники – победители Областного Фестиваля КВН, прошедшего в апреле 2015 года, в котором приняли участие 18 команд, созданных в общественных организациях инвалидов, реабилитационных и молодежных центрах, в объединениях городов и районов области. Организаторами областного фестиваля выступали Тюменская областная организация Всероссийского общества инвалидов, департамент социального развития Тюменской области, департамент по спорту и молодежной политике Тюменской области и Областной центр дополнительного образования детей и молодежи.

Увидеть, как талантливы, остроумны, креативны их сверстники, поддержать их аплодисментами, развеять собственные стереотипы, касающиеся инвалидов, было очень важным для студентов. Студенты-волонтеры неоднократно поддерживали ребят-инвалидов и на спортивных соревнованиях. Степень включенности студентов-волонтеров постепенно увеличивалась, так, на областном фестивале социокультурной анимации «Творчество для всех», объединяющего различные направления социокультурной анимации, основанной на современных технологиях (социальных, культуротворческих, педагогических, психологических и т.п.), обеспечивающего преодоление социального и культурного отчуждения людей с ограниченными возможностями здоровья, наши студенты были не только «болельщиками», но и отвечали за регистрацию участников, организацию еды, принимали зрителей, работали в зале – делали очень качественно и ответственно важную работу по сопровождению фестиваля.

Задачами этого областного фестиваля социокультурной анимации «Творчество для всех» были: содействие процессам социальной адаптации и реабилитации человека с ограниченными возможностями здоровья и его семьи средствами культуры и искусства; выявление одаренных людей с ограниченными возможностями здоровья и содействие развитию их творческого потенциала; формирование инновационных методов взаимодействия органов государственной власти и общественных объединений в сфере социокультурной реабилитации; содействие формированию толерантного общественного самосознания и патриотическому воспитанию. Обозначение и осознание всех этих актуальных задач фестиваля, позволило студентам проникнуться в полной мере значимости своей миссии, почувствовать себя причастными к важному делу, почувствовать собственную гражданскую позицию. Для привлечения еще большего числа студентов в ряды волонтеров 30 ноября 2015 года в Институте психологии и педагогики ТюмГУ в рамках организации Дня «Белой трости» (15 октября), Дня толерантности (16 ноября) и Дня российского психолога (20 ноября) кафедра психологии и педагогики детства организовала мероприятие «Открытый мир». В рамках данного мероприятия студентами и преподавателями были проведены следующие акции:

1. «Я хочу тебя понять». В рамках акции всем желающим было предложено смоделировать ситуацию обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (по зрению). В течении четырех часов был предложен следующий опыт: находиться в университете в повязке на глазах, в том числе это позволило одноклассникам получить опыт непосредственного сопровождения человека с ограничениями.

2. «Открытый мир в рисунках». Плакаты и рисунки на тему понимания мира людей с ОВЗ.

3. Музыкально-поэтическая композиция «Я не молчу. Я говорю», включала в себя: выступление студентов психолого-педагогического и музыкального направления с литературными произведениями авторов, имеющих ограничения по здоровью, в музыкальном сопровождении студентами музыкального отделения ИПиП.

4. Выступление студентов с ОВЗ, которые учились и учатся в ИПиП и гостей с ОВЗ.

Особый интерес у студентов вызвала акция «Я хочу тебя понять». Кафедра возрастной и педагогической психологии выступила к студентам со следующим воззванием: «Мы все разные. Мы разные по цвету волос, форме носа, особенностям голоса. Мы все разные. Мы разные по характеру, по манерам поведения и общения. Мы все разные. У нас разные способности, но, порой у нас бывают разные возможности. Есть люди, которым природа с рождения не дала полного здоровья. Но, Человек – трансцендентен! Он умеет выходить за пределы данности. Поэтому ограничения не могут ограничивать возможности человека.

Давайте попробуем понять Человека, который не видит глазами. 30 ноября ты пришел в университет и прямо у входа надел на глаза повязку. Давай попробуем прожить всего четыре часа с повязкой на глазах. Это твой университет, ты все здесь знаешь, тебя многие знают. Проверь себя: какого оказаться в знакомом мире незнакомцем? Сдать одежду в раздевалку, узнать в какой ты аудитории учишься, ответить на телефонный звонок. Ты никогда не просил помочь тебе? Ты со всем всегда справляешься сам? Постарайся понять, что есть люди, которым действительно без помощи других очень-очень трудно. Побудь в этом мире чуть-чуть по-другому. Все что нас разъединяет – может нас объединять! Осталось дело за малым – постараться понять Другого!». Акция проводилась с 8 утра до окончания мероприятия в актовом зале, где студентам на сцене было предложено снять повязки и рассказать о своем рефлексивном опыте. Более десяти студентов в повязках находились около пяти часов. Еще порядка двадцати студентов более двух часов не снимали повязки. Вот некоторые высказывания участников акции:

Сергей (3 курс), три часа в повязке: «У нас сейчас множество возможностей и ресурсов, для того, чтобы обеспечить комфорт для проживания инвалидов. Именно сейчас я это увидел отчетливо». Елена (4 курс), два часа в повязке: «сначала я почувствовала себя растерянно. Я стала остро ощущать необходимость поддержки извне. Я стала по-другому воспринимать этот мир: услышала музыку во всех ее «красках». Я чувствовала как ко мне относятся окружающие». Владислав (4 курс), четыре часа в повязке: «раньше я считал, что человек потерявший зрение теряет значительную часть своей жизни. Однако понял, что приобретает тоже многое, открываются просторы внутреннего мира. Я впервые за долгое время был в контакте с собой и внешний мир меня не отвлекал. И, я не считаю этих людей инвалидами, скорее инвалидом является общество». Екатерина (4 курс), четыре часа была поводырем: «Большая ответственность. На мероприятии она (кто был в повязке) держала меня за руку и всегда нуждалась в разговоре, чтобы не казаться одной». Анастасия (4 курс), два часа была поводырем: «Это ответственность и доверие». Такая рефлексия опыта дорого стоят в смысле внутренней мотивации студентов для волонтерства.

Таким образом, важными условиями привлечения студентов психолого-педагогического направления для программ социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, исходя из нашего опыта, являются: информационный аспект мотивации (работа со старостатом, система как мотивационных писем, так и мотивационных встреч со студентами, способствующих осознанию студентами, для чего может быть полезен и важен непосредственно и для них самих этот опыт; апелляция к профессиональному самосознанию, профессиональной ментальности, находящихся в становлении; проведение акций: проведение систематических встреч с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья, позволяющими в какой-то степени увидеть, почувствовать как живется, как переживается этот мир ими, таким образом, речь идет о принципиальном для нас аспекте мотивации: от эго-центрации к де-центрации, совместное обсуждение на этих встречах роликов, слайдов, знакомство с творчеством инвалидов и людьми с ограниченными возможностями здоровья; для конструктивного взаимодействия с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо знакомство студентов с этикой взаимодействия с ними. Важно отметить, это знакомство предполагает глубокое

психологическое толкование каждой этической составляющей, как несогласный психологический анализ «Декларации независимости лица с ограниченными возможностями здоровья»; исходя из конкретных запросов Тюменской областной организацией Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов ценного непосредственно общения с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья; актуальность, конкретность содержания волонтерской практики, непосредственно исходящей от запросов Тюменской областной организации Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов; привлечение студентов-волонтеров в систему обучающих семинаров по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся как с нарушением зрения, так и с аутистами и с другими нарушениями здоровья (эти семинары в системе проводятся в Институте психологии и педагогики и привлекают большое количество не только преподавателей, но и студентов). На этих семинарах есть возможность встретиться с узкими специалистами, возможность диалога позволяет уточнить, прояснить студентам-волонтерам различные аспекты взаимодействия и сопровождения; и, наконец, важным для нас в мотивационной работе с волонтерами-студентами является совместность работы студентов и преподавателей: совместная разработка, проведение и рефлексия волонтерской деятельности, как одного из первых профессиональных опытов в пространстве инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Ялов, Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию / Ф.Г. Ялов // Высшее образование в России. - 2008. N 1. – С.89-93.

Миронова Маргарита Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Специальные технологии в образовании «Казанский национальный исследовательский университет им.А.Н.Туполева», Россия, Казань

Тьюторство в инклюзивном образовании в вузе: от теории к практике

TUTORING IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE HIGH SCHOOL: FROM THEORY TO PRACTICE

Аннотация. Автор статьи делится личным пятилетним опытом работы со студентами ОВЗ по слуху, описывая их психологические особенности, особенности их адаптационного периода обучения, а также описывает особенности методики обучения с применением глухого тьютора, что повышает качество обучения и мотивацию, а также снижает уровень тревоги учащихся.

Abstract. Author of the article is divided into five-year personal experience with deaf and hard on-hearing students, describing their psychological characteristics, especially the adaptation of their training period, and describes the features of teaching methods with the use of the deaf tutor, thus increasing the quality of training and motivation, as well as reducing the level of anxiety of students.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ по слуху, адаптация, психологические особенности студентов с ОВЗ по слуху, безопасная образовательная среда, тьюторство, методика преподавания.

Keywords: deaf and hard on hearing students, adaptation, psychological characteristics of deaf and hard on-hearing students, a safe educational environment, tutoring, teaching methodology.

С 2015 года и вузы обязаны предоставлять бюджетные места (не более 5% от общего числа поступающих) абитуриентам с ОВЗ. Абитуриенты-инвалиды уже имеют ряд ограничений при выборе профессии. В основном они ориентированы на получение той специальности, которая не противоречит врожденному недугу. Это ограничение является серьезным препятствием в преодолении трудностей в обучении. С 2015-2016 учебных годов в России при вузах стали образовываться Центры, деятельность которых ориентирована на обучение инвалидов в звене высшего образования. К этому времени в Казани уже существовал и

осуществлял свою деятельность учебно-исследовательский и методический центр (КУИМЦ), ориентированный на обучение инвалидов по техническим специальностям (в рамках высшего образования) с различными нозологиями. Основная ориентация КУИМЦ – обучение слабослышащих и глухих студентов, т.к. он оснащен современными техническими средствами, что делает возможным обучение людей с ОВЗ по слуху.

Опыт преподавания и коррекционного сопровождения студентов-инвалидов позволил сделать некоторые наблюдения, которые могут быть полезны всем образовательным учреждениям, обучающих людей с инвалидностью. Прежде всего, работая с ЛОВЗ преподаватели должны учитывать:

1. Психологические особенности обучающихся с ОВЗ;
2. Особенности адаптационного периода обучения студентов с ОВЗ;
3. Безопасность образовательной среды.

1. Психологические особенности студентов с ОВЗ можно описать следующим: недоразвитием эмоциональной сферы; нарушением коммуникативных навыков; страхами; низкой самооценкой; высокой тревожностью; трудностями в социальной адаптации; признаками невротизации.

Все эти особенности проявляются в большей или меньшей степени в соответствии со степенью потери слуха, временем потери слуха и условиями воспитания. Это позволяет выявить ряд задач, способствующих достижению взаимопонимания с обучающимися: в процессе обучения не допускать ситуаций неопределенности; находиться во взаимодействии с родителями (информирование, поддержка).

2. Особенности адаптационного периода обучения студентов с ОВЗ. Адаптация к обучению теснейшим образом связана с условиями проживания первокурсников. Наблюдение за студентами позволяет определить круг проблем, которые должны учитываться преподавателями.

Во-первых, адаптация у студентов с ОВЗ по слуху проходит намного сложнее, чем у студентов с другими нозологиями. Это вызвано серьезными нарушениями в эмоциональной сфере и нарушениями коммуникативных навыков. Причем сложнее всего адаптация происходит у детей позднооглохших и слабослышащих, которые не проживали в специальных школах-интернатах.

Во-вторых, у студентов-первокурсников отсутствует опыт преодоления конфликтных ситуаций, которые возникают, прежде всего, со слышащими студентами, что существенно осложняет адаптацию.

В-третьих, сложнее адаптируются девушки (речь идет о студентках, живущих в общежитии). Это связано с тем, что девушки больше внимания обращают на бытовые проблемы, чем юноши.

В-четвертых, существует целый ряд проблем, связанных с тем, что преподаватели не готовы учитывать различные нозологии, а также наличие общей тревожности и социальной низкой активности воспринимают как нежелание и низкую мотивацию к обучению.

В связи с вышеизложенным можно сделать следующие выводы: большое внимание среди прочих нозологий при адаптации к учебному процессу нужно уделять студентам слабослышащим и позднооглохшим, так как они больше других студентов подвержены неуверенности в себе и различным невротическим проявлениям; нужно учить студентов различным стратегиям проживания конфликтных ситуаций путем их проигрывания на социальных тренингах (совместных со слышащими студентами); кураторам групп особое внимание на первых порах нужно уделять девушкам, так как, вовремя налаженный быт будет способствовать наилучшей учебной адаптации; повышать мотивацию можно организовывая встречи с выпускниками тех же специальностей; повышать уровень педагогических кадров, работающих с ОВЗ по слуху; особое внимание уделять коррекционным курсам и учебно-методической литературе, сопровождающей эти курсы.

Критерием успешной адаптации студентов являются: успеваемость, физическое и психологическое здоровье.

3. Безопасная образовательная среда. Залог безопасной образовательной среды - грамотный выбор методик преподавания. Обучение в вузе часто сопряжено с оторванностью от

семьи, дома, друзей; чувством одиночества и страха перед неопределенностью, повышенной утомляемостью в связи с учебными нагрузками, а главное – с отсутствием навыков учебы в вузе. Наличие слухового дефекта у студентов с ОВЗ не позволяет им перенять опыт родителей (так как часто родителя не владеют жестовой речью). Все это дополнительной нагрузкой ложится на преподавателей, которые должны учитывать и разные уровни восприятия, довузовской подготовки, владения жестовой речью, мотивации и т.д. Помимо всего этого, существует программа вуза, от которой просто нельзя отклоняться. Даже при наличии дополнительного года обучения (для освоения коррекционных программ) преподавателю сложно уложиться в планируемое количество аудиторных и дополнительных занятий, так как находящиеся в одной аудитории студенты имеют разную нозологию и разную потерю слуха. Усложняют восприятие и усвоение учебного материала для студентов с ОВЗ: упрощение преподаваемой дисциплины (что является нежелательным для слабослышащих, а тем более для студентов с другими нозологиями); потеря информации при сурдопереводе; трата учебного времени впустую: на сурдоперевод (для слабослышащих) и на вербальную подачу материала (для глухих); потеря контакта с аудиторией при сурдопереводе; отсутствие обратной связи с глухими студентами; постепенный переход на язык жестов слабослышащих и позднооглохших студентов из-за упрощенной подачи материала; потеря активности восприятия глухими, слабослышащими студентами, что является одной из основных причин плохого восприятия и усвоения нового материала; затруднение при анализе усвоения нового материала (трудно оценить студент не понял новый материал или не умеет грамотно изложить его в письменном виде).

В ходе экспериментальных исследований в КНИТУ-КАИ (КУИМЦ) было установлено, что более 50% информации при сурдопереводе теряется, что делает занятие неэффективным. Проверка качества знаний подтверждает, что в наихудшем положении находятся именно глухие студенты, для которых жестовый язык - основной источник информации при устном изложении материала. Такая ситуация создает много барьеров на пути к качественному образованию. Преподаватели КУИМЦ в рамках эксперимента внедрили новую методику преподавания глухим и слабослышащим студентам: реализуют ряд дисциплин с помощью глухих тьюторов, которые уже получили степень бакалавра и продолжают обучение по магистерской программе. Особенностью тьютора является знание жестового языка на таком уровне, что он способен донести новый материал до группы глухих без потери информации. Он наравне с преподавателем отвечает за качество образования. Занятие одновременно с двумя группами (слабослышащих и глухих) проводится в одной аудитории и по одной теме, общее руководство занятия выполняет основной преподаватель, определяя ход занятия и порядок изложения. Глухие и слабослышащие студенты при этом находятся в одной аудитории - происходит экономия рабочего времени и аудиторий. Глухой (или слабослышащий) тьютор обязательно должен владеть: жестовой речью, определенными знаниями в области преподаваемой дисциплины, хорошо знать тему занятия, заранее изучить подготовленный преподавателем материал, необходимый для лекции, быть готовым к ответам по вопросам лекции, знать новую терминологию на жестовом языке, обладать педагогическими навыками и умениями. Внедрение данной методики в учебный процесс: повышает качество знаний; снижает уровень тревожности у глухих обучаемых; обеспечивает обратную связь: тьютор – студент; снижает пропуск занятий; увеличивает объем нового материала для слабослышащих; лучше понять преподавателю проблемные моменты при усвоении нового материала глухими студентами (еще на этапе подготовки к лекции); позволяет трудоустроить глухих и слабослышащих бакалавров в вузы и сузы в качестве тьюторов.

Пятилетняя реализация инклюзивного образования для людей с ОВЗ по слуху позволила выявить ряд условий, при которых качество образования улучшается: привлечение в образовательное пространство тьюторов (глухих и слабослышащих); передача опыта обучения, участия в спортивных мероприятиях и мероприятиях социальной направленности от старшекурсников младшим курсам (реализуемая Программа «Наставничество как кратчайший путь психосоциальной адаптации студентов с ВОЗ по слуху»); отсутствие ситуаций неожиданности и неопределенности на аудиторных занятиях; обучение поведению в конфликтных ситуациях (на социальных тренингах совместно со слышащими студентами); создание учебно-методической литературы в соответствии с характером нозологий; понимание психологических особенностей ЛОВЗ.

Михайлова Светлана Владимировна
кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры,
Арзамасский филиал «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им.Н.И.Лобачевского»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье представлены нормативно-правовые аспекты организации образования ребенка с отклонениями совместно со здоровыми детьми. Дана характеристика организации учебного процесса изучения дисциплины «Адаптивная физическая культура» студентами профилей «Физическая культура» и «Менеджмент в сфере физической культуры и спорта» с применением бально-рейтинговой системы, позволяющей студентам индивидуализировать свою траекторию обучения и способствующей повышению объективности оценки качества усвоения полученных знаний.

Abstract. The article presents the legal aspects of a child's education organization with disabilities, together with healthy children. The characteristic of the educational process of the discipline "Adaptive Physical Culture" Student profile "Physical Education" and "Management in the sphere of physical culture and sport" with ballroom-rating system, which allows students to personalize their learning paths and enhances the objectivity of an estimation of quality of mastering the knowledge gained .

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, учитель физической культуры, адаптивная физическая культура, бально-рейтинговая система.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, the teacher of physical culture, adaptive physical education, ballroom-rating system.

В настоящее время в связи с введением инклюзивного образования актуализировалась проблема совместного обучения здоровых учащихся и детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. инвалидов. Получение образования данной категорией лиц является основным условием их успешной социализации и самореализации в различных видах профессиональной деятельности, а обеспечение права на образование - одной из важнейших задач государственной политики в области образования, демографического и социально-экономического развития страны.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, определяющем права всех граждан РФ на образование, закреплены государственные гарантии на получение образования лицам с отклонениями в развитии, причем область образования выделяется государством как приоритетная. Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. В законе «О социальной защите инвалидов» понятие инвалид определяется, как лицо, имеющее нарушения здоровья, обусловленное: заболеванием, последствиями травм, анатомическим дефектом, которое связано со стойким расстройством функций организма и приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Социальная защита инвалидов - система гарантированных государством экономических, правовых мер и мер социальной поддержки, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества.

Совместное обучение детей с ОВЗ и без отклонений в здоровье регламентируется многими документами: Национальной доктриной образования РФ, Концепцией модернизации российского образования, Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» и др. [1].

По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения, в Российской Федерации дети-инвалиды составляют, по разным оценкам, от 1,5% до 4,5% детского населения, что в абсолютных значениях превышает полумиллионный рубеж. В перспективе на ближайшие годы, согласно докладам министерства здравоохранения и социального развития, предполагается дальнейший рост численности детей-инвалидов, сопровождающийся снижением показателей здоровья населения и увеличением социально неблагополучных семей.

Качественное и вовремя начатое образование ребенка с отклонениями может значительно ускорить процесс восстановления и социализации благодаря использованию новейшего оборудования, современных коррекционных программ и дистанционного обучения.

В новых социальных условиях к педагогам предъявляются новые требования – готовность и способность обучать детей, учитывая их особенности развития и уровень здоровья. Возникает необходимость разработки и апробации адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями.

Все это обуславливает необходимость подготовки педагога к работе с детьми с ОВЗ, не только по основным школьным предметам (русский язык, литература, математика и др.), но и по физической культуре, которая является обязательным учебным предметом в общеобразовательных организациях различного типа. Достижение указанных целей требует освоения данной дисциплины в «особых условиях», с «особой траекторией обучения», с учетом характеристики нозологической группы школьников.

Подготовка будущих педагогов к работе с детьми, имеющими отклонения в здоровье, проводится в процессе изучения дисциплины «Адаптивная физическая культура», которая реализуется в Арзамасском филиале ННГУ впервые по направлениям подготовки 49.03.01 «Физическая культура» профиль «Менеджмент в сфере физической культуры» и 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура». Ее цель – формирование компетенций и обучение их применению в практической деятельности при разработке корректирующих, реабилитационных, оздоровительных и тренировочных программ; получение знаний основных закономерностей и принципов методик адаптивной физической культуры с лицами, имеющими нарушения зрения, слуха, интеллекта, с поражениями опорно-двигательного аппарата и др.

В процессе изучения данной дисциплины студенты овладевают теоретическими знаниями основ адаптивной физической культуры, медико-психологическими аспектами патологий человека, методикой адаптивной физической культуры с детьми-инвалидами, включающей изучение особенностей построения занятий, формирование двигательных умений и навыков, развитие физических качеств с учетом особых возможностей здоровья. Также изучают технологии физкультурно-спортивной деятельности, используемые в адаптивной физической культуре.

Для реализации дисциплины разработан учебно-методический комплекс, включающий учебное пособие, практикум, рабочую тетрадь и методические рекомендации. Научно-методическую основу данного комплекса составили работы С.П.Евсеева по теории и организации адаптивной физической культуры, частные методики адаптивной физической культуры Л.В. Шапковой и другая учебно-методическая литература [2,3,4]. Учебное пособие «Адаптивная физическая культура» направлено на изучение основных понятий адаптивной физической культуры: ее видов, принципов, методов, средств и функций; изучение особенностей нозологических групп инвалидов, их патологий развития и отклонений в состоянии здоровья; изучение основных направлений адаптивного спорта и организации тренировочного процесса. На практических занятиях студенты осваивают методику адаптивной физической культуры в соответствии с особенностями нозологической группы: нарушение зрения, речи, слуха, ДЦП, умственной отсталость, поражение спинного мозга, ампутации и т.д. Выполняя задания практикума, студенты осваивают методику организации физкультурно-спортивной деятельности детей с ограниченными возможностями, составляют план-конспекты и проводят занятия по адаптивной физической культуре, разрабатывают комплексы упражнений для детей с различными видами нарушений здоровья. Студенты осваивают различные методы диагностики и оценки влияния занятий физической культуры на состояние здоровья учащихся.

Для совершенствования практических навыков работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья студенты участвуют в проведении спортивно-массовых мероприятий,

организованных для детей-инвалидов. Для закрепления теоретического материала по методике адаптивной физической культуры выполняют задания рабочей тетради. Разрабатывается комплекс нормативов специальных физических упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые студенты должны освоить и выполнить на оценку. Закупается специальный инвентарь для занятий адаптивными видами спорта (бочка, голбол, торболл и др.)

Учебная деятельность студентов в процессе изучения дисциплины «Адаптивная физическая культура» оценивается по балльно-рейтинговой системе. Баллы начисляются за успешное выполнение различных видов деятельности: посещение лекционных и практических занятий, соблюдение дисциплины, входное тестирование, отчет за выполнение практических работ из практикума, составление план-конспект занятия по АФК, отчет о выполнении контрольной работы, составление и демонстрация комплекса упражнений, выполнение заданий рабочей тетради, составление презентаций, разработка проектных заданий и др.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины студенты, овладевая знаниями в области адаптивной физической культуры, приобретают умения и навыки построения и проведения занятий с детьми, имеющими отклонения в здоровье, в т.ч. инвалидами.

Применение балльно-рейтинговой системы обеспечивает повышение объективности оценки качества усвоения знаний по дисциплине; стимулирование научного поиска, значительный выход познавательной активности студентов за пределы учебной программы; повышение посещаемости и уровня сознательной дисциплины на занятиях; предсказуемость итоговой оценки; стимулирование творческого отношения к работе студентов и преподавателей.

Список использованной литературы:

1. Тарасенко Л.В., Панфилов О.П., Руднева Л.В. Реализация и проектирование дисциплины «Адаптивная физическая культура» как условие подготовки специалистов в области физической культуры. Актуальные проблемы проектирования и реализации конкурентоспособных образовательных программ: Материалы ХLI учеб.- метод. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. - Тула: Изд-во Тул.гос.пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2014. - 115 с. С.83-86

2. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П.Евсеева. М.: Советский спорт, 2003. 448 с.

3. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник. В 2 т.Т.2: Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. М.: Советский спорт, 2005. 448 с.

4. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В.Шапковой. М.: Советский спорт, 2003. - 464 с.

Нигматуллина Ляйсан Авкатовна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Архитектурно-строительного университета г. Казань
Арефьев Дмитрий Александрович
студент Архитектурно-строительного университета г. Казань

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Аннотация. Каждый ребенок имеет право получать. Каждый ребенок имеет право получать качественное образование со здоровыми сверстниками. Именно в обычной образовательной сфере дети с особыми образовательными потребностями смогут получить, помимо учебной информации, возможность полной жизни в обществе, т.е. социализироваться. Эти проблемы в современных школах решает инклюзивное образование. Инклюзивное образование в России- это доступность образования для всех детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. Every child has the right of getting education of high quality with the healthy classmates. It is the natural educational sphere where the disabled children will be able to get the

possibility of the full life in the society i.e. to socialize besides educational information. It is the inclusive education which solves these problems in the contemporary schools. The inclusive education in Russia is the accessibility of education for all children including the disabled children.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, образовательные потребности, учебная информация, современная школа.

Key words: inclusive education, socialization, disabled children, educational information, contemporary school.

К сожалению, на сегодняшний день в России существует множество проблем, которых во многом лишены другие государства: алкогольная зависимость, курение, наркомания, распространение таких заболеваний, как ВИЧ, СПИД, рак и многих других...

Но сегодня речь пойдет не о них. Сегодня хотелось бы затронуть ещё одну, не менее важную тему для разговора – инклюзивное образование в России.

Инклюзивное образование – доступность образования для всех людей, в том числе для детей – инвалидов. На первый взгляд, это звучит пустяк, «в нашей стране и так очень много необделённых инвалидов» - скажете Вы, но действительно ли их так много? Ниже я попытаюсь рассмотреть распространённость инклюзивного образования за рубежом и сравнить его с развитостью данного типа образования в России.

Современная система образования принимает в себя только тех, кто соответствует ее суровым требованиям -тех, кто способен обучаться по общей программе и могут показывать нормальные для всех результаты. В итоге часто получается, что дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) изолированы от здоровых сверстников и выпадают из образовательного процесса, т.к. для работы с такими детьми педагоги не обладают необходимыми знаниями в области специальной и коррекционной работы. Каждый ребенок имеет право получать качественное образование со здоровыми сверстниками. Именно в обычной образовательной сфере дети с особыми образовательными потребностями смогут получить, помимо учебной информации, возможность полной жизни в обществе, т.е. социализироваться. Эти проблемы в современных школах решает инклюзивное образование.

Помимо этого, дети – инвалиды испытывают ущемление везде: в детских садах, спортивных школах, во дворе. Таким образом, проживание детей инвалидов становится не просто сложным и некомфортным, они становятся психически неустойчивыми, что не позволяет им полноценно развиваться, как и любому здоровому человеку. В английских исследованиях 80-х гг. были приведены неоспоримые доказательства, касающиеся факторов общественного неравенства, а также были поставлены вопросы, почему сами образовательные учреждения склонны воспроизводить и сохранять социальное неравенство. В этом же направлении работают российские социологи нашего времени. Они выявили трансляцию и преемственность путем образовательной системы тех социально-классовых отличий, которые существуют вне образовательного процесса. Судя по изучениям, которые были осуществлены в США в 60-70-е годы, большое влияние на итоги школьного обучения оказывают семейные обстоятельства, что в последующем определяет и отношение подростков к детям - инвалидам. На эффективность процесса обучения воздействует социальное происхождение школьников. Из-за этого выдвинулось предложение сделать возможным инклюзивное образование лишь для определённых слоёв общества, что, на мой взгляд, является недопустимой ошибкой, ведь это чистейшая дискриминация по уровню дохода.

Инклюзивное образование – это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ограниченными возможностями, но для всего образования в целом. Важно подчеркнуть, что инклюзивное образование в большинстве европейских стран и в России – один из первых примеров борьбы родителей за образовательные права собственных детей. Идея инклюзия основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению чего –то нового (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Причем предполагается такое изменение институтов, которое содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Если

инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением институтов, то ее результатом может становиться углубление социального неравенства людей с ОВЗ и рост интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Важно, чтобы практика инклюзии не опиралась на стремление или, тем более, принуждение «быть как все», поскольку в этом случае она вступает в противоречие с правом «быть самим собой». Готовность общества к изменениям навстречу другому – важная предпосылка успешной инклюзии, и она должна воспитываться.

Современные исследователи отмечают, что в настоящее время среди стран с наиболее совершенными законодательствами можно выделить Канаду, Данию, Исландию, Испанию, Швецию, США и Великобританию. В Италии законодательство поддерживает инклюзивное образование с 1970-х годов. В 1977 году были впервые изданы нормативные акты, регулирующие инклюзивное образование. Максимальное количество детей в классе составляло 20 человек, детей с ОВЗ - 2 учащихся от общего количества. Классы, которые были до этого, для детей с ОВЗ закрывались, а педагоги-дефектологи объединялись с обычными учителями и взаимодействовали со всеми учениками в классе. Все специализированные учреждения были закрыты во всей стране, дети с особыми потребностями были включены в жизнь общества. Но по оценкам экспертов, качество их образования пострадало.

В Великобритании инклюзивное образование стало частью национальной образовательной программы в 1978 году. Тогда было введено словосочетание «специальные образовательные потребности» и было признано на государственном уровне, что эти «потребности» могут осуществляться в большинстве случаев на базе общеобразовательной школы. В 1981 году был принят закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью. Инклюзивное образование в Испании насчитывает более 40 лет, в 1940 впервые был официально закреплен в Общем законе об образовании термин «специальное образование», в 1975 году создается самостоятельное учреждение Национальный институт специального образования. В нашей стране первые инклюзивные образовательные учреждения появились 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». С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по обучению детей с ОВЗ. 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. 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 2008 году Россия подписала Конвенцию 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.

Несмотря на предпринимаемые государством меры, внедрение инклюзивного образования – одна из самых сложно разрешимых проблем. Ведь с самого детства в нас воспитывают отношение к инвалидам как к неравным созданиям, словно они не такие, как мы. Для реализации идеи популяризации инклюзивного образования нужно в корне изменить представление людей о личностях с ограниченными возможностями. На наш взгляд, для разрешения данной проблемы необходимо с самого детства воспитывать отношение к инвалидам как к равным себе. С одной стороны, такие действия способны спровоцировать здоровых людей на моральное и физическое унижение инвалидов, ведь воспитывая отношения как к равным себе может породить насмешки над инвалидами (что-то из разряда «я могу прыгать, почему же ты не

можешь)), с другой, в этом и состоит тонкая грань воспитания со стороны родителей, они обязаны разъяснить своим детям, что такое равенство.

Список использованной литературы:

1. Агавона Е.Л., Алексеева М.Н., Алехина С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2015. - С.302
2. Инклюзивное образование. Выпуск №1 / Фаина А.К., Семаго Н.Я., Алехина С.В. - М.: Центр «Школьная книга», 2016. - С.132
3. Малофеев Н.Н. «Специальное образование в России и за рубежом» 2015. - С. 101.

Нуруллина Л.А.

магистрант ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.

В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук Паранина Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА И ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЕГО ЛИЧНОСТЬ

THE CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT AND THE INFLUENCE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS ON HIS PERSONALITY

Аннотация. В статье рассматривается семья как социальный институт, проблемы психологического благополучия детей в условиях семьи. Основным методом исследования в данной работе является анализ научной литературы.

Abstract. The article considers the family as a social institution, the problems of psychological well-being of children in the family. The main research method in this paper is the analysis of scientific literature.

Ключевые слова: семья, личность, ребенок, семейное воспитание, развитие.

Key words: family, individual, child, family education, development.

Семья – это основа для формирования личности ребенка. Общаясь со своими близкими, ребенок усваивает отношение к миру, повторяет, думает и говорит так, как это делают в его семье. Именно семья была, есть и всегда будет важнейшей средой для формирования личности и главным институтом воспитания. По мнению таких исследователей, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, детско-родительские отношения в семье представляются одним из ключевых обстоятельств, влияющих на формирование личности, на его действия и поступки. Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально исторического опыта, и, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания и социализации ребенка.

Современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку оно дает ребенку всю гамму чувств, широчайший круг представлений о жизни. Кроме того, его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным, воспитанием в детском саду или в школе.

В свое время Ж.Ж. Руссо заметил, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий. Уникальность домашнего воспитания объясняется, прежде всего, первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них. Ученые выявили особенности детей, присущие им в первые годы жизни, которые обуславливают их максимальную чувствительность (сензитивность) к воспитанию и обучению.

С первых дней жизни ребенка окружает мир людей, природы, вещей. Однако далеко не любые взрослые и не любая обстановка благоприятны для развития ребенка с момента рождения. Как показывают психолого-педагогические исследования (А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова), из всего

многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения». В этот круг входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным, любимым и эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании иногда на всю жизнь.

Вот почему в качестве первого и очень важного фактора, который определяет особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, его психики, делает его приоритетным по сравнению с другими воспитательными институтами, ученые называют глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания. Оно строится на кровном родстве, привязанности, доверии, нежности детей к родителям (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, Т.А. Маркова, А.В. Петровский и др.).

Проблемы развития и воспитания детей дошкольного возраста рассмотрены в исследованиях К.Б. Жарикбаева, Р.Б. Каримовой, З.А. Мовкебаевой, М.А. Асылхановой и др. психологов и педагогов. Проблемам внутрисемейного воспитания посвящены многочисленные исследования отечественных психологов, таких, как А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Ю.Б. Азаров, С.В. Ковалев. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительное и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на детей.

В настоящее время проблема психологического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Семья изменяется вместе с развитием общества, которое требует от родителей большой ответственности за воспитание детей, но не каждая мать и не каждый отец понимают важность этой задачи. Казалось бы, никто не вправе посягать на традиционную роль родителей в воспитании своих детей, в выборе форм и методов родительских воспитательных воздействий, однако многочисленные факты того, что у современных детей стали проявляться негативные черты в характере и поведении, не могут не вселять тревогу. Чаще всего это связано с тем, что проблемы ребенка являются лишь следствием проблем взрослых членов семьи, например, супружеских отношений в семье, личностных проблем родителей и т.п. Особенно остро данная проблема проявляется в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психическое развитие ребенка зависит от внутрисемейных отношений, которые в свою очередь зависят от социокультурных и семейных традиций, от особенностей общения взрослых членов семьи между собой и с ребенком в частности.

Список использованной литературы:

1. Ветрова, В. В. Я справлюсь с неудачами и невзгодами, с конфликтами и раздорами в семье и на работе, с обидами и ревностью, с хронической усталостью и плохим настроением. - М: Знание, 2005. - 272 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 134 с.
3. Дугарова, Э.Л. Влияние стилевых особенностей семейного воспитания на складывающийся тип личности младшего школьника. – Иркутск, 1995. – 176 с.
4. Крыгина, Н.Н. Диагностика супружеских и детско-родительских отношений. Учебное пособие. – Магнитогорск, 1999. – 88 с.
5. Соколова, Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалии личности. – М., 2001. –115 с.

Паранина Наталья Алексеевна
кандидат педагогических наук, зам. зав. кафедрой теоретической и инклюзивной
педагогике ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

**РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**DEVELOPMENT OF MEDIA CULTURE STUDENTS WITH DISABILITIES
RESOURCES DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES**

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития медиакультуры студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в вузе по очной или заочной формам обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Abstract. The problem of the development of media culture of students with disabilities enrolled in college full-time or correspondence courses using distance learning technologies.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, дистанционные образовательные технологии, образовательная среда вуза.

Keywords: students with disabilities, distance education technologies, educational environment of high school.

В настоящее время мы наблюдаем картину формирования новых условий жизни и деятельности человека в постиндустриальном обществе. Наши отношения начинают регулировать открытое информационное пространство, где важными факторами становятся информационные «перегрузки» личности, существование разнонаправленных коммуникативных потоков, которые симультанно (одновременно) могут формировать противоположные качества личности. С любой точки зрения культура личности – основа благополучного общества. В настоящее время культура личности – это не только умение ориентироваться в мире, воспринимать чужие ценности, понимать других, наследовать великие открытия человечества в самых разных областях, но и возможность реализовывать себя в новой информационной среде. Этот этап развития общества и определяет необходимость поиска новых видов культуры, которые становились бы эффективной основой развития личности. Развитие медиакультуры личности становится насущной необходимостью времен постиндустриального общества.

Развитие медиакультуры современного человека как представителя современного информационного общества может носить стихийный характер, однако информатизация общества и общественных отношений непосредственно затрагивают и сферу образования. Гуманизация образования – одна из тенденций его развития в современном мире. Проявлением данной тенденции выступает расширение доступа к его получению всем, кто хочет и способен его получить, независимо от доходов, места жительства, национальности, социального происхождения. Образование, реально доступное для всех, – это не только важнейшее гуманистическое требование и абсолютно необходимый элемент социального государства, но и условие движения нашей страны к обществу знаний.

Проникая во все сферы нашей жизни, информационные технологии оказывают все большее влияние на формирование взглядов молодежи, на окружающий их мир. Значимость медиа в процессе социализации молодежи в ходе организации учебного процесса и вне его значительно возрастает. Среда, окружающая молодежь, изменяется под воздействием возможности постоянного online-присутствия, обеспеченного информационными технологиями. Молодые люди активно используют медиа, самостоятельно производят контент, например, обмениваются видеороликами в Интернете, поэтому предоставление студентам медиасредств, различных технических приспособлений и доступа в Интернет должно обязательно сопровождаться руководством по вопросам адекватного и безопасного использования медиа.

Медиасредства – это средства Интернет-коммуникации, содержание сообщения, которые формируют сами пользователи. Наиболее распространенные среди современных студентов

инструменты медиасредств – это социальные сети, сервисы блогов (интернет-дневников), платформы для размещения видео, слайдовых презентаций, документов [1].

Медиасредства открывают много возможностей для активных пользователей: диалог (коммуникация субъектов в медиа и социальных сетях); возможность моментального распространения информации, реагирования на сообщения; доступность (пользователи сами создают сообщения, без чьего-либо участия); возможность собирать «круг друзей», т.е. заинтересованную аудиторию или компании и оперативно их информировать; открытость для распространения информации (содержание сообщений социальных сетей сложно перекрывать, блокировать, ограничивать, контролировать). Самыми популярными среди студентов можно назвать следующие инструменты медиасредств: Вконтакте, Facebook, Twitter, YouTube, Google Документы (дает возможность обмена и совместного использования в Интернете документов, их редактирование online), Issuu (сервис для online-публикаций документов в форматах pdf, doc и т.д.), Slide Share (сервис, созданный для размещения слайдовых презентаций в сети Интернет).

Сегодня все поколения имеют доступ к цифровым медиа, их активными пользователями становятся и люди достаточно зрелого возраста, но поколение, рожденное в начале XXI века, уже не мыслит себя и окружающий мир без них.

Процесс развития медиакультуры студентов средствами дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ) может реализовываться через использование в организации образовательного процесса электронной почты, различных чат-технологий, форумов, образовательных ресурсов, размещенных в электронной образовательной среде вуза, через организацию различных дистанционных конференций и т.д.

Одним из главных преимуществ использования ДОТ в образовательном процессе является то, что они позволяют студенту самостоятельно определять интенсивность занятий и выбор времени, отводимый на свою образовательную деятельность. Студент, даже будучи на большом расстоянии от преподавателя, может постоянно находиться с ним в контакте. Занятия, проводимые с использованием ДОТ, наполнены разнообразной по содержанию и форме информацией: видеофрагменты, звуковые файлы, интерактивные схемы и др. Основным средством в организации образовательного процесса с использованием ДОТ является Интернет.

В обучении, особенно с применением ДОТ, следует учитывать ключевые зоны, на которые медиа оказывают наибольшее влияние в вопросах воспитания обучающихся: медиа и самосознание, т.е. влияние медиа на отношение к окружающим и к самому себе, восприятие себя частью окружающего мира; формирование своего собственного «я», потому что медиа дают возможность выражать личное мнение, определять сходство или отличие в отношении общепринятых ценностей; медиа и эмоциональный опыт, так как медиа способны выступать в качестве модели для выражения чувств и управления эмоциями; влияние насилия в медиа, так как медиа способствуют появлению и даже проявлению ненужных страхов или апатии, подавлению чувств и способности к состраданию. Так, если часто играть в компьютерные игры, смотреть фильмы или передачи, в которых много сцен жестокости и насилия, то со временем это перестает быть чем-то ужасным или трагическим, а воспринимается как норма.

Молодежь сегодня может принимать участие в общественной жизни самыми различными способами, так, например, через Интернет можно принять участие в различных дискуссиях, проводимых по вопросам гражданского общества, написать электронное обращение или письмо в общественную организацию, членам правительства, президенту, в издательство для привлечения внимания к социальным проблемам и вопросам. Стремление молодого поколения, в том числе и студентов, к действию и участию - важная составляющая взросления и становления граждан. Молодежь сегодня может активно участвовать в гражданских дискуссиях, сетевых сообществах, проводимых на форумах и в социальных сетях, а возможность чувствовать себя активным членом общества является одним из аспектов формирования гражданской позиции личности.

В наше время проблема - это не доступ к информации, а ее изобилие. Довольно часто сложно выбрать достоверную информацию среди большого ее количества. Несогласованность, многообразие и ненадежность источников затрудняют организацию и управление информацией, тем самым больше внимания приходится уделять ее выбору, анализу и обобщению для понимания, какая информация является достоверной. Кроме того, так как большое количество информации создается непрофессионалами, то при ее поиске нужно более пристально

относиться к качеству информации. Навыки критического восприятия информации являются неотъемлемой частью развития медиакультуры студентов, а тем более тех, кто обучается с использованием дистанционных образовательных технологий, так как их процесс обучения построен на постоянном контакте с медиасредой, с медиасредствами.

В связи с процессами модернизации и глобализации, происходящими в российском образовании, все более значимым становится значение интеллектуальной деятельности, а также увеличивается роль образовательных услуг, которые осуществляются образовательными организациями при помощи средств массовой информации, используемых в качестве компонентов развития медиакультуры.

Процессы модернизации, происходящие в системе образования, характеризуются постоянно ускоряющимся процессом информатизации современных вузов, ростом оснащённости информационно-коммуникационной техникой, что предоставляет совершенно новые перспективы для исследования возможностей внедрения медиакультурных технологий в систему высшего образования, а также стимулирует научный интерес к развитию медиакультуры студентов, обучающихся с применением ДОТ.

Обучение студентов с применением ДОТ требует создания специальной образовательной среды и использования в ходе организации учебного процесса разнообразных технологий и медиасредств. Основными медиасредствами при организации обучения с применением ДОТ являются компьютер и Интернет. Сегодня с помощью компьютера и глобальной сети Интернет можно передать обучающимся различные образовательные данные. Компьютер, выступая в качестве одной из коммуникационных и информационных технологий, может выступать посредником в передаче многочисленного числа образовательных возможностей, он является одним из образовательных инструментов.

Обучение с применением ДОТ напрямую связано с применением в образовательном процессе Интернета, потому что основной информационный материал обучающего характера предоставляется студентам именно через данную сеть.

Интернет сегодня не просто составляющая медиасреды, которая изначально была связана в основном с поиском, обработкой, передачей и хранением информации, он стал не только источником свободного обмена информацией (официальной, неофициальной, личной и т.д.), но и объединил национальные, региональные и местные компьютерные сети, он является одним из мощных факторов интеграции разных культур, источником для межкультурной коммуникации.

Таким образом, средства массовой коммуникации в начале XXI века смогли проникнуть в большое количество видов жизнедеятельности людей. Они приобретают особое значение в образовательной деятельности, так как новые формы ее организации появились благодаря информатизации современного общества. Для обучающихся, осваивающих образовательные программы с использованием ДОТ, особо актуальным направлением педагогической деятельности выступает деятельность по развитию медиакультуры студента.

Применение в учебном процессе информационных технологий оказывает влияние на образовательную среду организации, расширяя ее возможности в приобщении к новым знаниям, однако вместе с этим повышаются и требования к восприятию, переработке, а также способности критически анализировать информацию, полученную через средства медиа, обрабатывать и преобразовывать ее.

Тенденции гуманизации и демократизации современного образования проявляются и в пристальном внимании общественности и государства к включению в систему образовательных отношений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью. Среди обучающихся, относящихся к данной группе, чаще всего бывают студенты, осваивающие программы образования с применением ДОТ. Большие возможности дает развитие медиакультуры и для данной категории обучающихся. Довольно большая часть таких студентов постоянно находится в состоянии стресса, ими овладевают страх и чувство подавленности из-за боязни несоответствовать ожиданиям преподавателя; эта категория студентов, как правило, испытывает чувство неуверенности во время публичного ответа и даже чувство ущербности при сравнении себя с другими обучающимися. Специфические барьеры, которые могут возникать в процессе традиционной педагогической коммуникации и носят психологический или социальный характер, при обучении с применением ДОТ чаще всего исчезают полностью или их значимость становится меньше.

При организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья с применением ДОТ также необходимо учитывать специфические особенности психолого-педагогического фактора сетевого общения как особого вида коммуникации, который появился в условиях современной информационной среды. ДОТ могут предоставлять совершенно новые методические возможности в обучении для студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках высшего образования: возможность построить индивидуальную образовательную траекторию, замена личностного контакта и диалога с преподавателем разнообразными средствами опосредованной коммуникации, которая также предполагает активную работу студента; расширенный доступ к учебной информации (электронные библиотеки, образовательные порталы и сайты, учебная образовательная среда вуза и т.д.) Целенаправленный поиск необходимой в ходе обучения информации также способствует созданию предпосылок для формирования различных психологических механизмов, которые обеспечивают информационную безопасность личности, формируют ее познавательную активность и стимулируют рефлексию.

Проведенное исследование позволяет нам сделать ряд выводов относительно организации образования студентов средствами ДОТ. В современной информационной среде образовательной организации особую роль играют медиатеchnологии, которые способствуют обеспечению единства в образовательно-воспитательном процессе, активизации предметного обучения, индивидуализации образовательных траекторий.

Содержание образования, с одной стороны, направлено на формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира, а с другой – на овладение различными культурными формами деятельности и мышления, воспитание творческой и активной личности, которая способна к социальному и культурному самоопределению в постоянно изменяющемся обществе.

Реализация данных задач в вузе осуществляется путем создания единого образовательного и культурного пространства, особой атмосферы, в которой все участники образовательного процесса ощущают себя его субъектами и действительно ими являются. В целом, различные варианты освоения и развития медиакультуры студентов, особенно тех, кто обучается по заочной форме с применением ДОТ, в современном вузе должны способствовать реализации творческого и художественного потенциалов студентов в формах, которые нацелены на их профессиональную ориентацию; формированию стабильного равновесия в интеллектуальном и эмоциональном освоении окружающего мира; формированию личностной позиции и активизации общественной; освоению умений и навыков, которые необходимы для понимания и анализа получаемой информации, а также для создания собственных медиатекстов.

Мир медиа глубоко внедрился в повседневную жизнь современного человека, а дети, подростки, студенты, тем более обучающиеся с применением ДОТ, являются его активными пользователями. Сегодня медиа обладают огромным влиянием на подрастающее поколение, а функции, выполняемые ими, становятся очень разнообразными: передача информирующей (новости), познавательной, развлекательной, пропагандирующей информации, получение образования, организация отдыха, развлечений и просто общение. Сегодня процесс обучения необходимо организовывать с учетом изменений, происходящих в мире.

Список использованной литературы:

1. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.

Рышкова Людмила Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и
социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILIES BRINGING UP CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-реабилитационной деятельности социального педагога с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, раскрываются основные технологии социально-педагогического сопровождения таких семей.

Abstract The article describes the specificity of the socio-rehabilitation work with families of children with disabilities. It is reveals the technology support for families with such problems.

Ключевые слова: социально-реабилитационная работа с семьей ребенка с ОВЗ, социализация, технология социально-педагогической деятельности

Keywords: social rehabilitation work with the family of a child with disabilities, socialization, technology of socio-pedagogical work

Процессы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья стали активно распространяться за рубежом еще в 1970-х годах XX столетия. К концу XX века во многих странах мира (США, Великобритания, Германия, Швеция) интеграция детей с ОВЗ стало ведущим направлением в их образовании и воспитании. В 1990-х годах и в России начали формироваться интеграционные процессы. Например, в Москве реализация программы интегрированного образования детей с ОВЗ началась с создания в 1990-х г. новых видов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ компенсирующего и комбинированного вида) и центров психологического, педагогического, медико-социального сопровождения детей с ОВЗ. Наряду с термином «интеграция» в 1994 году было введено понятие «инклюзия», позволяющее удовлетворить индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка, независимо от типа и выраженности нарушения.

Процессы интеграции и инклюзии неразрывно связаны с социализацией детей с ОВЗ. Важными показателями успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья являются самостоятельность, развитие способностей, самоопределение, самореализация. Процесс социализации детей с ОВЗ, как и других детей, начинается в семье. Семья- первый и главный институт социализации личности в детстве. Учитывая это, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно нуждаются в сопровождении и поддержке. В этом случае необходима социально-педагогическая помощь семье, в том числе социально-реабилитационной направленности. Социально- реабилитационная деятельность социального педагога предполагает восстановительную работу с ребенком на социально-бытовом, медицинском, личностном, профессиональном, правовом уровнях. Объектами социально-реабилитационной деятельности являются дети с ограниченными возможностями, дети-сироты, дети, страдающие различными видами дезадаптации, асоциальным поведением, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Акатов Л.И. дает следующее определение социально-реабилитационной деятельности относительно работы с детьми с ограниченными возможностями: «Социально-реабилитационная деятельность — это целенаправленная активность специалиста по социальной реабилитации и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целях подготовки последнего к продуктивной и полноценной социальной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий. Названный вид деятельности требует от специалиста по социальной реабилитации глубоких профессиональных знаний, высоких морально-нравственных качеств, уверенности в том, что ребенок, отягощенный дефектом развития, может стать полноценной личностью» [1, С.55].

К основным направлениям социально-реабилитационной работы социального педагога относятся диагностическая, консультативная, коррекционная деятельность, разработка и

обеспечение индивидуальных программ социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Социальный педагог-специалист, который призван помочь семье, где появился ребенок с ОВЗ, преодолеть страх, избежать бессмысленных обвинений и конфликтов, минимизировать стрессовые состояния членов семьи, особенно матери ребенка, и мобилизовать все силы семьи противостоять недугу.

Приоритетной целью социально-реабилитационной деятельности социального педагога с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, является помощь семье в наиболее полноценной адаптации к сложившимся условиям, поддержке семьи в вопросах воспитания и развития такого ребенка. Появление ребенка с ОВЗ сильно нарушает привычную жизнь семьи. Изменяются психологический климат в семье, супружеские отношения, социальный статус родителей. Для данных семей характерно ухудшение материального положения, отрицательные изменения в профессиональном статусе родителей, дестабилизация внутрисемейных отношений, неготовность родителей к социально-педагогической поддержке ребенка, переживание родителями дефицита сочувствия окружающих, неприспособленность городской среды к проблемам ребенка. Кроме того, многие родители педагогически не подготовлены к воспитанию ребенка, могут неоправданно сужать круг общения ребенка (нам встречались случаи, когда родители стеснялись своего ребенка с ОВЗ и гулять выходили с ним поздно вечером, сознательно избегали общения с окружающими), не каждая семья, воспитывающая такого ребенка в состоянии удовлетворить его различные потребности (в самореализации, в познании).

Начиная работать с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, социальный педагог учитывает такие показатели как, отношение к ребенку в семье, уровень реабилитационной активности семьи, уровень реабилитационной культуры семьи. Как правило, в социально-реабилитационной деятельности используются краткосрочные и долгосрочные технологии работы с такими семьями. Краткосрочные технологии применяются, когда необходима помощь в острой кризисной ситуации, либо существует конкретная практическая проблема, которую семье необходимо помочь решить. Социальный педагог в рамках данных технологий может работать как с ребенком отдельно, так и со всей семьей, или с семьей и ее ближайшем окружением. Краткосрочные технологии работы предполагают деятельность с семьей в течении полутора месяцев. Долгосрочные технологии связаны с длительной реабилитационной работой с семьей (более полугода). Методами реализации таких технологий являются патронаж, проведение консультирования и тренингов семей. Патронажи семьи, как правило, являются регулярными и позволяют социальному педагогу оказывать посредническую, психолого-педагогическую помощь, а также наблюдать реабилитационный процесс в динамике. Одной из актуальных форм социально-реабилитационной работы социального педагога является консультирование семьи ребенка с ограниченными возможностями. Консультирование семьи выстраивается на основе приоритетных сфер реабилитационной работы социального педагога. К таким сферам относятся: система социальных отношений. Таким образом, проблематика консультирования касается отношений «ребенок-родители», «ребенок-сверстники», «ребенок - значимый взрослый», «семья - значимое внесемейное окружение»; сферы жизнедеятельности семьи. Здесь консультации затрагивают вопросы организации досуга ребенка, включение его в социально-значимую деятельность, посещение реабилитационных групп; педагогическое просвещение родителей относительно заболевания ребенка, причин проблемного поведения, методов работы с ребенком, проблемы повышения воспитательных возможностей семьи; сфера социальной защиты ребенка и семьи. В рамках консультирования могут возникнуть вопросы по льготам семье и ребенку, пособиям, трудоустройству родителей.

Консультационная работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, мобилизует внутренние ресурсы семьи, способствует повышению ее реабилитационной культуры и активности, осуществляет коррекцию взаимоотношений с ребенком.

Оценка эффективности социально-реабилитационной деятельности социального педагога в работе с семьями данной категории предполагает использование бесед с семьями, сравнение групп семей, применение метода кейс-стадий, анализ отчетной документации.

На территории Курской области указанные технологии социально-реабилитационной работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, применяются в практике деятельности

Областного медико-социального реабилитационного центра им. Феодосия Печерского (г. Курск). В центре проходят реабилитацию дети с детским церебральным параличом, патологиями опорно-двигательного аппарата, последствиями черепно-мозговой травмы, органическими поражениями ЦНС, в т.ч. олигофренией, функциональными поражениями ЦНС, в т.ч. вегето-сосудистая дистония, последствиями травм периферических нервных стволов, аутизмом. Важнейшей задачей специалистов центра является привлечение родителей к участию в реабилитационной работе со своим ребенком.

Социальный педагог центра использует методы как кратковременных, так и долговременных технологий сопровождения семей с детьми с ОВЗ. В ОМСРЦ им. Ф. Печерского социальный педагог проводит диагностическую, консультационную и тренинговую работу с родителями и детьми, находящимися на реабилитации, также организует мероприятия, направленные на обучение родителей коррекционным программам с учетом достигаемых ребенком результатов.

Список использованной литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для вузов, рек. УМО / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева . — М. : Академия, 2007 .— 191с.
3. Рышкова Л.М. Основы социально-реабилитационной деятельности социального педагога [Электронный ресурс] : учеб. электрон. издание / Л.М. Рышкова ; Курск. гос. ун-т .— Электрон. текстовые дан.(5,66 Мб) .— Курск : Изд-во Курск. гос. Ун-та, 2013.

Сабирянова Юлия Юрьевна

**старший преподаватель кафедры информационных технологий и безопасности
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»**

РАЗНООБРАЗИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

VARIETY OF TECHNICALLY POSSIBLE IN THE IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF INCLUSIVENESS IN PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация: В статье рассказывается о разнообразии технических устройств и возможностях Интернет - пространства, используемых в организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: The article describes a variety of technical devices and the possibilities of Internet space, used in the organization of training of persons with limited health abilities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, виртуальная образовательная среда, Интернет-пространство, мультимедиа, ассистивные технологии.

Key words: inclusive education, virtual learning environment, web space, multimedia, assistive technology.

Развитие и широкое распространение техники и информационных технологий является глобальной тенденцией научно-технического прогресса последних лет, которое привело к значительным изменениям практически во всех сферах человеческой деятельности. Захватывает он и такую обширную сферу социальной деятельности, как образование. Развитие современного образования происходит в условиях технического прогресса, благодаря которому решается пространство образовательных возможностей современного человека.

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и использования информационных технологий [1]. Технический прогресс значительно расширил возможности организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Обучающемуся должны быть предоставлены дополнительные технические устройства и приспособления, а также созданы условия, чтобы он мог слышать, видеть, усваивать учебный материал так же хорошо, как и другие сверстники. Для студентов с

нарушенным слухом необходимы звукоусиливающие системы индивидуального и коллективного пользования для снижения негативного влияния на разборчивость речи. Техническим решением, для людей с нарушенным слухом, могут являться FM-системы, акустические системы, слуховые тренажеры.

Незрячим и слабовидящим учащимся необходимы дополнительные устройства для чтения, специальные учебники и канцелярские принадлежности. Решением для них, может стать компьютерный комплекс для слабовидящих, включающий электронные видеоувеличители, синтезаторы речи, читающие устройства, 3D-принтеры шрифтов Брайля.

Доступность образовательной среды, адаптация всех помещений к беспрепятственному перемещению, дооборудование учебных мест, является важным условием успешного обучения для лиц, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Студентам с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, необходимо обеспечить доступ и перемещение как в само здание, так и в прилегающие помещения: въезд, подъем на любой этаж, перемещение по коридорам и аудиториям, комфорт при посещении санитарных зон. Решению эти задач способствует применение различных устройств и приспособлений. Такими приспособлениями могут являться: кнопка вызова помощника, звуковые маяки и навигационные системы, информационный терминал.

Информационные технологии позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей обучающихся с ограниченными возможностями. Компьютер дает возможность предъявления информации на экране в наглядной форме для учащихся с нарушениями слуха, несет в себе образный тип информации, понятный тем, кто в совершенстве не владеет техникой чтения и письма. Также у студентов имеется возможность изучать новый материал на основе мультимедийной аудио – зрительной опоры, которая помогает наиболее полно освоить подаваемый материал. Он становится более наглядным, более привлекательным и позволяет лучше понять сложный теоретический материал. Использование 3D графики и новых компьютерных технологий повышают осознание различных пространственных объектов на плоскости, развитию пространственного мышления и повышают уровень освоения рассматриваемого материала.

Развитию образования с использованием Интернета могут способствовать технические средства, технологии и ресурсы. К специальным техническим средствам можно отнести тактильные дисплеи для незрячих пользователей, различные модификации клавиатур и манипуляторов для людей с нарушениями функций опорно-двигательной системы, манипуляторы-«рукавички» для людей с нарушениями слуха и речи и другие. В профессиональном образовании вопрос освоения ассистивных технологий и использования ассистивных устройств становится особенно актуальным. Это в немалой степени связано с тем, что ассистивные устройства могут обеспечить создание специальных условий, благодаря которым обучающиеся с ОВЗ становятся равноправными участниками образовательных отношений.

У современного человека с ограниченными возможностями здоровья есть возможность стать участником практических занятий, семинаров, лекционных занятий, благодаря наличию виртуальной системы. Виртуальная среда дает возможность обучаться на основе телекоммуникаций позволяют обучающемуся, в соответствии с действующим законодательством, получать образование в полном объеме по различным образовательным программам. Сейчас существуют различного рода электронные аналоги, которые позволяют инвалидам осваивать всю совокупность знаний, умений и навыков, предусмотренных содержательной частью образовательных программ, не выходя из дома.

Технология обучения в виртуальной образовательной среде базируется на использовании ресурсов Интернета. Интернет - пространство, включенное в систему образовательного процесса, дополняет его своими собственными свойствами: интерактивностью, отсутствием географических границ, открытостью, динамичностью развития. Интернет, используемый педагогически целесообразно, представляет собой огромный образовательно-воспитательный потенциал, особенно для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Современный педагог должен уметь использовать все технические средства информационно-образовательной среды: проекционные экраны, видео-стены, лазерные указки, устройства для чтения электронных книг, интерактивные панели (планшеты), копи-диски, системы голосования (тестирования).

Информационная компетентность педагога есть важная составляющая его профессионализма, представляющая, по мнению П.В. Беспалько, «...интегральную характеристику личности, предполагающую...» решение «...задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления» [2.с.176]. Информационные технологии позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей обучающихся с ограниченными возможностями. Компьютер дает возможность предъявления информации на экране в наглядной форме для студентов с нарушениями слуха, несёт в себе образный тип информации, понятный тем, кто в совершенстве не владеют техникой чтения и письма, предоставляет возможность реализации индивидуального темпа работы. Также у студентов имеется возможность изучать новый материал на основе мультимедийной аудио – зрительной опоры, которая помогает наиболее полно освоить подаваемый материал.

Следовательно, для организации образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо:

1. Обеспечение обучающихся техническими устройствами и приспособлениями, адаптированных к ограничениям их здоровья.
2. Использование Интернет - пространства и технических средств информационно-образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Туйбаева Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 211–215.
2. Беспалов П. В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» //Педагогика.- 2003, №4.- Ст. 45-50.

Саглам Фируза Альбертовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
педагогике ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
Файзуллина Альбина Раисовна
кандидат политических наук, доцент Казанский (Приволжский) федеральный
университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия образовательной среды как целостного культуросообразного социального пространства, выполняющего, помимо педагогической, функции социальной защиты детей мигрантов, их культурной идентификации, социализации, компенсации и социокультурной адаптации.

Abstract. The article discusses the definition of educational environment as a complex culture focused social environment which alongside with its pedagogical function fulfils the functions of protecting migrant children, their cultural identification, socialisation, compensation and sociocultural adaptation.

Ключевые слова: поликультурное образование, образовательная среда, дети из семей мигрантов, социализация, компенсация, социокультурная адаптация.

Keywords: multicultural education, educational environment, children from migrant families, socialisation, compensation, sociocultural adaptation.

В ситуации миграции человек находится на рубеже различных культур и перед ним возникают две узловые личностно значимые проблемы: сохранение своей этнической идентичности и адаптация в новой среде. Закономерно встаёт вопрос о способах продвижения по пути интеграции в инокультурное пространство, для нахождения ответа на который необходимо,

во-первых, проанализировать степень зависимости человека от среды жизнедеятельности, а во-вторых, выявить роль полиэтнической образовательной среды в решении проблемы межэтнического взаимодействия и взаимопонимания.

На роль среды в формировании личности и её адаптации к новым условиям указывают многие учёные прошлого и современности. В социологии этой проблеме впервые уделил особое внимание П.А.Сорокин - именно среда в значительной мере обеспечивает социальную мобильность индивида, его положение в обществе. Психолого-педагогическое изучение среды берёт своё начало в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Г. Цукерман. Ими были выделены две специфические особенности социальной и образовательной среды: её ресурсный потенциал и способ организации, структурированность.

Именно социальной среде, по мнению учёных, принадлежит ведущая роль в превращении биологического индивида в социального субъекта. Так, например, особая роль социальной общности как среды человека отмечается В.В.Рубцовым: «мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда - это не только окружающий его мир. Для человека это мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах». По мнению О.Н. Яницкого, социальная среда включает в себя набор референтных групп для личности, представления о своих корнях, малой родине, ценности своего «места».

Процесс взаимодействия среды и личности включает двусторонние отношения: с одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на формирование личности, с другой стороны, личность, вступая в социальные отношения с другими людьми, предметами и явлениями, создаёт эту среду, придавая ей определенное социальное качество.

Такое взаимодействие среды и личности во многом соотносится с феноменом социализации, одним из факторов которого, особенно важным в контексте нашего исследования, является этнос, этничность. Это объясняется тем, что этнос как социальная и психологическая общность людей выполняет важные для каждого человека функции: ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; задавать общие жизненные ценности путем воспроизводства в новых поколениях тех ценностей, символов, правил поведения, которые были выработаны за многие столетия адаптации к природной и социальной среде; защищать, отвечая, как за социальное, так и за физическое самочувствие человека.

Если сравнивать этнос с другими крупными социальными общностями, то он, по сравнению с ними, является наиболее устойчивой социальной группой. Этнические особенности привычной окружающей среды накладывают серьезный отпечаток на личность человека, его характер, мировоззрения, а также во многом определяют его адаптационный потенциал и особенности взаимодействия с представителями других национальностей.

Процесс вхождения человека в культуру своего народа, а в ситуации миграции – в культуру принимающего общества, определяется терминами «этническая социализация» и «инкультурация». Под этнической социализацией понимается «воздействие менталитета этноса на человека, приобщение его к истории, культуре, родному языку, традициям своего народа, в процессе которого им осознается своя национальная принадлежность». В процессе этнической социализации индивид осваивает присущие этносу миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры, и отличие от членов других культур.

Характерной чертой современной социальной и образовательной среды является её полиэтничность, в связи с чем возникает феномен полиэтнической образовательной и социальной среды. Часто в полиэтнической среде человек начинает идентифицировать себя сразу с несколькими группами. Дж.Берри выделяет 4 типа этнической идентичности, которые могут быть сформированы в ходе культурной адаптации под воздействием полиэтничности социальной среды: моноэтническая идентичность, совпадающая с официальной этнической идентичностью; моноэтническая идентичность с чужой этнической группой, которая возможна в тех случаях, когда в полиэтническом обществе чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный, образовательный статус, чем своя; биэтническая идентичность, подразумевающая сильную, хотя и разного уровня идентификацию с двумя

группами; маргинальная этническая идентичность, характерная для индивидов, которые балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной степени ни одной из них.

Файзуллина А.Р. указывает на то, что в полиэтнической среде наиболее благоприятна для человека биэтническая идентичность, т.к. она позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия культуры, овладевать элементами другой культуры без ущерба для ценностей собственной. Поэтому полиэтническая среда отнюдь не является «плавильным котлом», т.к. личность не только в большинстве случаев сохраняет приверженность к своей базовой культуре, но при этом может соединить в себе принадлежность к нескольким культурам [1].

Вхождение в новую культурную среду и адаптация к новым социальным реалиям сопровождаются как позитивными, так и негативными явлениями. Обобщая результаты исследований, можно выделить следующие возможные негативные моменты: чувство ностальгии и депрессии, потеря друзей и статуса, общая тревожность, раздражительность, путаница в ценностных ориентациях, социальной и этнокультурной идентичности, отверженность, депривация, недостаток уверенности в себе, чувство дискомфорта.

К позитивным моментам можно отнести: принятие новых ценностей и моделей поведения, объективная оценка возникающих проблем и их преодоление, увеличение опыта межкультурного и межэтнического общения, расширение кругозора, развитие национального самосознания, формирование толерантности.

Помимо этого, по данным Н.А. Асиповой, для людей, прибывающих в ино- и полиэтническую среду, свойственна большая интернациональная активность, у них больше друзей других национальностей, развивается общительность и доброжелательность по отношению к окружающим, вне зависимости от их национальной принадлежности.

Важнейшей составляющей успешной социокультурной адаптации в иноэтнической среде является достижение эффективного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания. Взаимодействие – это культурно обусловленный процесс, все составляющие которого, в том числе взаимопонимание, находятся в тесной связи с этнической принадлежностью участников взаимодействия.

Главное препятствие, мешающее успешному взаимодействию, состоит в том, что люди воспринимают другие культуры через призму своей. Поскольку один человек субъективно воспринимает и оценивает другого в контексте своей культуры, то такие проявления как этноцентризм, негативные этнические стереотипы и каузальная атрибуция, могут нанести существенный урон межэтническому взаимопониманию. Однако, по нашему мнению, неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий между культурами, а как отсутствие определенных знаний и умений, способствующих эффективности данного процесса и межэтническому взаимопониманию.

Решение обозначенных проблем непосредственно связано со сферой образования, которая является неотделимой частью социальной среды. Многонациональный состав учащихся, наличие практически в каждом классе детей из семей мигрантов в последние десятилетия стали отличительной особенностью образовательных организаций России. Вследствие этого образовательная среда должна содействовать тому, чтобы ребенок, с одной стороны, осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам.

В.А.Ясвин под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»[5].

Батищев Г.С. указывает на то, что образовательная среда является частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [3].

Следует отметить, что часто в литературе под образовательной средой понимается конкретная среда какого-либо учебного заведения. Однако это понятие может быть использовано и в широком смысле. Образовательное пространство представляет собой набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. В.А.Ясвин выделяет «основу» образовательной среды – непосредственных участников образовательного процесса: детей и педагогов, взаимодействующих в стенах образовательных учреждений и её «периферию», которую составляют семья, системы учреждений

дополнительного образования, культуры и искусства, СМИ, этнические диаспоры и другие социальные институты. Связь между всеми прямыми и непрямыми участниками образовательных процессов такова, что можно говорить о том, что они формируют социальный и культурный опыт друг друга[5].

Одной из важнейших функций образовательной среды является обеспечение взаимопонимания, а, следовательно, и эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Для этого необходимо создать условия, позволяющие детям, во-первых, постичь культурные ценности своего и других народов, во-вторых, сформировать опыт позитивного межэтнического взаимодействия и, как следствие, успешно адаптироваться в новой иноэтнической среде. Образовательная среда может, с одной стороны, помочь становлению этнической идентификации детей, с другой – препятствовать их этнокультурной изоляции. Для этого она должна обеспечивать подготовку детей из семей мигрантов к пониманию другой культуры, признанию и принятию этнокультурного разнообразия.

Лотфуллин М.В. выделяет в образовательной среде социальный и материальный компоненты. Социальный компонент – это воспитанники, учащиеся с их способностями, потребностями, личностными качествами и т.п.; общий микроклимат и стратегия развития учреждения, иерархия и формы организации отношений на всех уровнях. Материальный, или пространственно-предметный компонент образовательной среды – это здание, оборудование, пособия, учебные материалы и другие составляющие, которые направлены на удовлетворение и развитие познавательных потребностей субъектов образования и развитие их творческого потенциала[4].

Основываясь на предложенной классификации, можно выделить специфику каждого из компонентов образовательной среды в контексте адаптации детей мигрантов. На специфику социального компонента, состоящего в учёте национальных особенностей субъектов образования в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношений в многонациональном коллективе, указывают следующие проявления:

1. Введение этнокультурного компонента в содержание образования с целью приобщения детей к родной культуре и культуры принимающего общества.

2. Проведение мероприятий, направленных на развитие уважения и признание самобытности различных культур (проведение фольклорных концертов, праздников, театрализованных представлений, празднование памятных дат национально-исторического значения).

3. Организация практического обучения, ориентированного на преодоление трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия, в том числе языковых курсов.

4. Пресечение фактов притеснения по этническому признаку.

5. Предоставление детям мигрантов равных возможностей для участия в активе класса, образовательной организации.

6. Создание атмосферы сплоченности, согласия и сотрудничества, например, путем организации совместного участия в различных видах деятельности.

7. Обеспечение детей-мигрантов системой возможностей для личностного саморазвития.

Материальный компонент образовательной среды в рассматриваемом контексте предусматривает:

1. Создание этнографических музеев, выставок, «уголков»

2. Функционирование кружков, клубов, секций, в основе деятельности которых лежит этнический компонент.

3. Наличие в библиотеках достаточного информационно-познавательного материала этнокультурной направленности (национальная художественная литература, разнообразный этнографический материал).

4. Насыщение среды символическими артефактами этнокультурной направленности.

В то время как ожидаемым результатом образования является совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту, результатом воздействия образовательной среды становится включение процесса профессионально-личностного развития и саморазвития детей, формирование определённого эмоционально-ценностного отношения к миру. Личность, находясь в активной образовательной

среде, богатой плодотворными для развития возможностями, совершает свой выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для неё наиболее значимыми.

Среди ведущих развивающих факторов образовательной среды наиболее важными нам представляются следующие:

1. Направленность на личность, которая подразумевает психическое, в особенности, умственное развитие.
2. Гуманистическая направленность как нацеленность на культурное развитие человека.
3. Формирование специфической системы отношений, выделение значимых критериев для межличностных отношений между учащимися.
4. Психологический климат образовательной организации.

Образовательной среде присущи два уровня функционирования – социокультурный и ситуационный. Именно на ситуационном уровне обнаруживаются различные способы влияния среды на учащихся. Воздействие среды в зарубежных исследованиях обозначают термином «скрытое учебное содержание» (hidden curriculum). К скрытому содержанию относят такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации учебного процесса, тем не менее являются важной частью образовательного опыта. Поэтому важно в процессе педагогического проектирования ориентироваться в качестве цели не только на личностный опыт, приобретаемый детьми мигрантов в учебных заведениях, но и на опыт, поставляемый образовательной средой; необходимо, чтобы эта среда носила развивающий характер.

Таким образом, образовательная среда является не только условием, необходимым для успешной интеграции иноэтнических мигрантов в социум, но и выступает как средство адаптационного воздействия. Активное взаимодействие учебно-воспитательного процесса с образовательной средой, постоянная корректировка содержания, форм и методов преподавания тех курсов, в рамках которых заключены возможности для социокультурной адаптации мигрантов и является залогом успеха.

Но образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, исходно заданным, поскольку она возникает при взаимодействии образующего и образуемого, они совместно начинают её проектировать и строить, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, начинают выстраиваться определённые связи и отношения. От характера этих взаимодействий и зависит эффективность процесса социокультурной адаптации в образовательной среде.

Для того, чтобы лучше понять воздействие среды на процесс социокультурной адаптации, необходимо принять во внимание то, что внешняя по отношению к индивиду среда школы вступает во взаимодействие с совокупностью элементов его внутренней среды, зависящих от личностных особенностей (характера, направленности, способностей, процессов). Значение образовательной среды заключается в её целостности, интегративности, в том, что она повышает мотивацию к познавательной деятельности, способствует конструктивному взаимодействию.

Образовательное пространство играет такую важную роль в формировании личности детей мигрантов и в их интеграции ещё потому, что период обучения в школе охватывает возрастные периоды, характеризующиеся высокой сензитивностью к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности. Поликультурность – это та среда, где взрослеют современные дети. Каждый ученик имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и вырос.

В то же время, сегодня поликультурный характер современного общества практически не находит отражения в содержании детских книг и школьных учебников, а дети больше знают о культурах далеких экзотических стран, нежели о культуре соседних народов, представители которых все чаще садятся за парты российских школ. Между тем, по мнению ученых, для детей иной этнокультуры очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе, это положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и даже на результатах успеваемости.

Одна из важнейших основ развития миграционной педагогики, позволяющей в процессе работы с детьми мигрантов разрабатывать содержание учебных курсов и в целом организовывать образовательную среду с учетом особенностей этнокультуры – этнологическая. Для достижения

этих целей предполагается реализация базовых идей этнопедагогике во взаимосвязи с поликультурализмом: признание этнических и культурных особенностей и ценностей ученика-мигранта и его семьи; идеи социальной направленности образования для всех членов общества; соотнесенность национальных образовательных систем с идеями толерантности, непрерывного образования, доступности образования и социально-педагогической помощи, поддержки мигрантам.

Ключевым элементом миграционной педагогики является разработка и апробация педагогических технологий работы учителей с детьми мигрантов, которая заключается в выделении этой категории учащихся; обращенности в работе с этими детьми к гуманистической педагогике; развитии их ролевых установок и поведенческих характеристик.

Помимо миграционной педагогики, методологические инструменты построения образовательной среды, направленной на адаптацию мигрантов были разработаны в рамках концепции диалога культур и культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении образования детей мигрантов как способа их приобщения к различным культурам с целью формирования «общепланетарного» сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями других стран и народов и интегрироваться в мировое культурно-образовательное пространство.

Диалог как двухсторонняя информационная смысловая связь является также важнейшей составляющей процесса обучения. В связи с этим очень важно, чтобы образование стало многообразным и адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющим всесторонние потребности общества, а также индивидуальные духовные запросы. В этих условиях возрастает роль образовательного пространства как особой социальной практики, как всеобщей культурно-исторической формы развития сущностных сил человека и его реформирования.

Таким образом, следует помнить, что чрезмерное внимание к этническим меньшинствам порождает у них определенный социальный и культурный дискомфорт. По этой причине, поликультурное образование должно основываться не на культурных отличиях разных народов, а на их сходстве, т.е. оно должно помогать представителям этнических меньшинств интегрироваться в полиэтничное современное общество, сохраняя при этом собственную этническую идентичность.

Список использованной литературы:

1. Fayzullina A. R (2015). Migration Policy: Characteristics of the Regional Dimension of Migration in Modern Russia (Volga Federal District). // Journal of Sustainable Development; 8(4), 239-245.
2. Fayzullina A. R. Saglam F. A. 2016 The structure and content of the educational program for the development of reflective thinking of children at the lessons of history. Man In India, 96 (3), 779-786
3. Батищев Г.С. Найти и обрести себя: особенности культуры глубинного общения//Вопросы философии. -1995. -№ 3. -С. 103-130.
4. Лотфуллин М.В. Поликультурное образование как условие сохранения родных языков в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов//Казанский федералист, 2012, № 1-2, С. 210-214.
5. Ясвин, В.А.Образовательная среда: от моделирования к проектированию /В.А. Ясвин. - ЦКФЛ РАО, 1997. -248 с.

Смирнова Марина Александровна

Преподаватель специальных дисциплин ГАПОУ «Бугульминский машиностроительный техникум», магистрант КИУ (ИЭУП)

Научный руководитель: кандидат педагогических наук Паранина Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК БУДУЩЕГО ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ WORLD SKILLS RUSSIA И ТРЕБОВАНИЙ РАБОТОДАТЕЛЯ.

**THE DEVELOPMENT OF STUDENTS PERSONALITY AS A FUTURE SPECIALIST
ACCORDING TO THE EMPLOYERS REQUIREMENTS AND WSR STANDARDS**

Аннотация. В статье раскрывается значимость чемпионатов WSR, в том числе, Abilympics для формирования профессиональных компетенций, согласно единому стандарту, и создание условий для людей с ограниченными возможностями здоровья для профессионального становления.

Abstract. The article reveals the significance of the WSR Championships, including Abilympics, for the developing of professional skills of students according to the international standard.

Ключевые слова: движение, олимпиады, мотивация, компетенция, практический опыт, стандарты, уровень преподавания, люди с ограниченными возможностями.

Keywords: motion, olympiad, motivation, competence, practical experience, identity formation, standards, teaching level, goals, people with disabilities.

В мире существуют олимпиады по профессиональному мастерству – WorldSkills для студентов и Abilympics для людей с ограниченными возможностями. Такие состязания являются хорошей мотивацией для молодых людей, профориентацией, а также повышением уровня профессионального мастерства и сотрудничества с работодателем. Движение WorldSkills в России охватывает все больше регионов нашей страны. И сейчас оно на государственном уровне призвано стать главной движущей силой в деле популяризации рабочих профессий, подготовки высококвалифицированных кадров на благо отечественной экономики.

ГАПОУ «Бугульминский машиностроительный техникум» включился в движение WSR с 2013 года. В 2013 году на базе техникума проводился региональный чемпионат по компетенции «Токарные работы на станках с ЧПУ», в 2014 – сетевой этап по компетенции «Инженерный дизайн CAD», в 2016 году – сетевые этапы по компетенциям «Инженерный дизайн CAD» и «Прототипирование». Приказом Министерства образования и науки РТ на базе ГАПОУ «БМТ» с 2014 года действует специализированный центр компетенций по компетенциям «Инженерный дизайн CAD» и «Прототипирование», в 2016 году добавились компетенции «Поли механика» и «Реверсивный инжиниринг». Как специализированный центр компетенций техникум не только проводит подготовку участников чемпионатов на своей базе, но и участвует в организации площадок для проведения региональных и национальных чемпионатов. Таким образом, техникум имеет достаточно большой опыт в движении WSR. Кроме подготовки и организации площадок, техникум гордится достижениями своих студентов и выпускников. Самое значимое достижение – 1 место нашего студента Миннахметова Линара на 4 национальном чемпионате в 2016 году, который проводился в г. Красногорск (Московская область). Такой успех выпускников и студентов техникума – неслучаен, так как в техникуме проводятся кружковая работа, конкурсы профмастерства среди студентов, во время которых задействованы практически все группы. Ребята с энтузиазмом выполняют задания, приобретая тем самым уже практический опыт.

Организованные экскурсии на конкурсные площадки дают возможность студентам воочию увидеть специфику и престижность выбранной профессии. Преподаватели, мастера производственного обучения создают условия позитивной мотивации обучающихся. Формирование личности студента как будущего специалиста проходит через стремление к успехам, возможность их участия в профессиональных конкурсах, нацеленности на победы и получение заслуженных наград.

На сегодняшний день наш техникум входит в перечень профессиональных образовательных организаций Республики Татарстан, обеспечивающих специальные условия для профессионального обучения и профессионального образования детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В Бугульминском машиностроительном техникуме реализуется инновационная образовательная программа «Проектирование и реализация модели многопрофильного центра непрерывной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для высокотехнологичных производств в отраслях промышленности». В 2010 году было получено разрешение на открытие группы по обучению рабочей профессии Электромонтёр по техническому обслуживанию электростанций и сетей (НПО) людей с ограниченными возможностями - инвалидов по слуху (глухонемые).

В процессе обучения ребята были включены и в общественную жизнь техникума: принимали участие в студенческих вечерах, участвовали в городских мероприятиях, свободно

чувствовали себя в студенческой среде. Преподаватели и мастера производственного обучения отметили добросовестное отношение обучающихся к учебному и производственному труду, любознательность, желание трудиться. В марте 2016 года в Бордо (Франция) пройдет IX Международная Abilympics по многим компетенциям: электрик промышленный, мастер по ремонту бытовой электроники, мастер по ремонту бытовой электроники (базовый уровень), флористика, парикмахерское дело, социальный работник, ювелирное дело, ландшафтный дизайн и многие другие. Для участия в таких олимпиадах и чемпионатах необходима подготовка людей с ограниченными возможностями по специальным инновационным программам.

Сейчас в России разработана стратегическая программа развития движения в регионах России с целью создания новой эффективной системы профессиональной ориентации, мотивации, социальной реабилитации и трудоустройства людей с инвалидностью. Объединяя опыт участия в движении WSR и работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья, техникум имеет все потенциальные возможности участвовать в Abilympics.

Переход отечественного профессионального образования на высокие стандарты непосредственно связан с олимпиадами и чемпионатами по профессиональному мастерству – WorldSkills для студентов. Это мощнейший импульс по модернизации отечественной системы подготовки специалистов и профессионалов, высококвалифицированных рабочих кадров. Наше руководство, методический совет, преподаватели и мастера производственных мастерских уверенно движутся в этом направлении по строгой системе, что позволяет выравнивать уровень преподавания и обучения, всем войти в единый стандарт, не забывая про людей с ограниченными возможностями здоровья и предлагая им руку помощи.

Сулейманов Рамиль Фаилович
доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS ADDITIONAL INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть дополнительного инклюзивного образования, обосновываются профессиональные компетенции педагогов дополнительного образования, обусловленные его спецификой: условиями для саморазвития, самореализации и развития творческого потенциала.

Abstract The article reveals the essence of inclusive education further justified by the professional competence of teachers of additional education, due to its specificity: the conditions for self-development, self-realization and development of creative potential.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, дополнительное инклюзивное образование, творческое развитие.

Keywords: professional competence, further inclusive education, creative development.

Дополнительное образование играет важную роль в гармонизации личностного развития детей и нет необходимости говорить о том, насколько важно правильно организовать педагогический процесс, связанный с дополнительным образованием. Лет 30 назад перед отечественными и зарубежными психологами встал вопрос: как развивать детей. С одной стороны, все образовательные программы нацелены на задействование абстрактно-логического мышления. Многочисленные эксперименты (в том числе и наши) показали, что учащиеся общеобразовательных школ, а также студенты вузов приходят на занятия в большинстве своем «правополушарными» (с доминированием эмоционально-образного мышления). В данном случае у большинства субъектов учебного процесса наблюдалось доминирование правого полушария головного мозга (у правой). Уходят от нас после занятий «левополушарными» (с доминированием абстрактно-логического мышления). Получается, что образовательные учреждения учащимся и студентам предлагают обучение, основанное на логико-вербальных

методах. И практически не задействуют эмоционально-образное мышление, связанное с доминированием правого полушария головного мозга.

Отсюда возникает проблема: как организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы повысить активность эмоционально-образного компонента личности субъектов учебной деятельности с тем, чтобы гармонизовать их личностное развитие. Что предложили отечественные ученые. Их предложения сводились в основном к увеличению в школах гуманитарных дисциплин. Однако, эксперименты показали, что введение новых дисциплин гуманитарного цикла не решало данную проблему. Например, на уроках литературы у большинства учащихся доминировало абстрактно-логическое мышление, учащиеся на уроках рассуждали о поступках героев. Аналогичная картина наблюдалась по другим предметам «Этики семейной жизни», «Психологии жизни», «Мой мир и я» и др.

Известный педагог и психолог, выдающийся деятель науки в области педагогической психологии В.В. Давыдов совместно с не менее выдающимся Д.Б. Элькониным создали систему развивающего обучения [3]. В.В. Давыдов прекрасно понимал проблему современного образования, связанного с доминированием в развитии абстрактно-логического мышления. И он проводит эксперимент в московской школе, в которую пригласил профессиональных художников и музыкантов, понимая, что без эмоциональной сферы, без образного мышления невозможно развить гармоничную личность.

На наш взгляд, проблема заключается вовсе не в гуманитарных дисциплинах и не в занятиях непосредственно различными видами художественного творчества в каком-либо виде. Это проблема не внешняя, а скорее внутренняя. В частности, наши эксперименты (2009) показали, что все зависит от того, какое обучение предлагает педагог: основанное на логико-вербальных, либо эмоционально-образных методах. Статистика показывает, что примерно 95 % учителей и преподавателей владеют обучением, основанным на логико-вербальных методах. И только около 5 % учителей и преподавателей владеют обучением, основанным и на логико-вербальных и эмоционально-образных методах. Так, учитель в школе на уроке истории «заражал» учеников логикой (у большинства учеников и у учителя доминировало левое полушарие головного мозга), а на уроке «Мой мир и я» - эмоциями (у большинства учеников и учителя доминировало правое полушарие головного мозга).

Отсюда возникает проблема профессиональных компетенций педагога дополнительного образования.

Компетентностный подход в образовании в качестве приоритета определяет становление новой модели педагога дополнительного инклюзивного образования. Актуальность появления такой модели обусловлено новыми тенденциями, характерными для нашего общества на данном этапе. Говоря о дополнительном образовании, мы сталкиваемся со множеством вариантов различных компетенций, обусловленных спецификой дополнительного образования.

К дополнительному образованию обычно относят неформальное образование, связанное с индивидуальным развитием ребенка. Такое образование предполагает одновременно обучение, воспитание и личностное развитие. Педагогический энциклопедический словарь [4] дает следующее определение дополнительному образованию: «Дополнительное образование детей - составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [4, с. 76]. В Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей утверждается цель дополнительного образования - развитие мотивации детей к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [5].

Интересное определение дополнительному образованию дает известный психолог А.Г. Асмолов. «Дополнительное образование - поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [1 с. 6]. Несомненно стоит согласиться с тем, что дополнительное образование выполняет исключительную функцию - удовлетворяет постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей, создает условия для творческого развития каждого ребенка, его адаптации в меняющемся обществе, приобщение к культурным ценностям (А.К. Бруднов, 1997) [2, с. 74].

Таким образом, для того, чтобы реализовать озвученные условия дополнительного образования, необходима подготовка педагогов, владеющих соответствующими профессиональными компетенциями. На наш взгляд, к таким компетенциям должны быть отнесены: готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала; способность разрабатывать и использовать инновационные психологические технологии для решения новых задач в различных областях профессиональной практики; способность организовывать собственную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий; готовность заниматься самообразованием; способность определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; способность принимать решения в нестандартных ситуациях; готовность развивать системное, творческое мышление; способность самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

Перечисленные компетенции не являются окончательными и безоговорочными. Они носят обобщенный характер и могут быть подкорректированы в зависимости от специфики дополнительного образования, учитывая, что обучение осуществляется в условиях инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме "Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. - Петрозаводск, 1996.
2. Бруднов, А.К. Управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей: опыт, проблемы, перспективы // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. - М., 1997.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М., 2002.
5. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей. - 1995. - № 233. - 7.03.

Талипова Олеся Азатовна
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ПОДГОТОВКА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ К УЧАСТИЮ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

TRAINING OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR PARTICIPATION IN CORRECTIONAL AND LOGOPEDIC WORK IN THE CONDITIONS OF INKLYUZIYA

Аннотация. В статье предлагаются пути активизация деятельности педагогов-воспитателей в процессе коррекции речевых нарушений у дошкольников при повышении их специальной методической подготовки.

Annotation. The paper suggests ways revitalization of teachers, educators in the process of correction of speech disorders in preschool children while improving their special methodical preparation.

Ключевые слова: воспитатель, логопед, нарушения речи, логопедическая диагностика, дети дошкольного возраста.

Keywords: teacher, speech therapist, speech disorders, diagnostika speech therapy, children preschool age.

Актуальной проблемой начала XXI века является неуклонный рост числа детей с особенностями развития. Значительную часть «особенных» детей составляют дошкольники с речевыми нарушениями. Однако, далеко не во всех дошкольных учреждениях работают учителя-

логопеды, в силу этого проблема охвата узкими специалистами всех детей нуждающихся в коррекционной помощи является своевременной и остро необходимой.

В настоящее время развитие специальной психологии и педагогики характеризуется обращением внимания к проблемам ранней диагностики, профилактики и устранения негативных явлений в развитии речи. Правомерно утверждение, что эффективность коррекционно-педагогической работы выше в отношении детей раннего, младшего и среднего дошкольного возраста. Следствием поиска эффективных технологий профилактики, диагностики и коррекции нарушений речи у детей, в условиях массовых детских садов, стало увеличение дошкольных логопунктов. В дошкольном логопедическом пункте при участии специалистов-логопедов осуществляется организация всей коррекционно-речевой работы ДОУ.

Поэтому в современных исследованиях особое внимание уделяется изучению психолого-педагогической культуры воспитателей и родителей (О.М.Вершинина, Т.Г.Семенова). Главными предпосылками эффективности коррекционно-педагогической работы авторы считают формирование у всех участников образовательного процесса мотивированного к ней отношения. Вопросы подготовки педагогов и родителей для участия в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения поднимались Е.Б.Агеевой, Р.Ф.Гатауллиной, Л.Р.Давидович, Г.Ф.Кумариной, Р.И.Лалаевой, С.Н.Сазоновой, В.И.Селиверстовым, О.А.Степановой, Т.А.Ткаченко, О.А.Талиповой, Т.Б.Филичевой, М.Ф.Фомичевой, М.Е. Хватцевым, Н.А.Чевелевой, Г.В.Чиркиной, С.Н.Шаховской и др. В данных исследованиях авторы обращают внимание на большую ответственность родителей и педагогов детского сада за развитие речи детей, отмечают обязательность и необходимость подготовки воспитателей к работе с детьми с нарушениями речи. В исследовании О.А.Талиповой подчеркивается важнейшая роль семьи в развитии речи дошкольников [1]. Также вопросы семейного воспитания дошкольников с нарушениями речи освещаются в исследованиях Г.А. Волковой, Ю.Ф. Гаркуши, Г.В. Гуровец, Л.Н. Ефименковой, Н.Л. Крыловой, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, Э.В. Мироновой, А.Г. Московкиной, Н.В. Новоторцевой, Л.П. Носковой, В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Между тем, анализ литературных данных, свидетельствует о недостаточной компетентности многих педагогов и родителей в вопросах речевого развития детей и коррекции нарушений речи. В настоящее время недостаточно разработаны технологии формирования готовности участников образовательного процесса массовых ДОУ к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе. Поэтому мы можем говорить об очевидных противоречиях в решении этого вопроса: увеличение числа детей с речевой патологией и отсутствие в условиях ДОУ общеразвивающего вида возможности оказания необходимой коррекционно-логопедической помощи всем нуждающимся; необходимость участия всех педагогов ДОУ и родителей в коррекционно-логопедическом процессе и отсутствие разработанных технологий взаимодействия детского сада и семьи по данному вопросу; увеличение числа детей раннего возраста из «группы риска», имеющих предпосылки к развитию речевых нарушений, и отсутствие технологий организации раннего коррекционно-профилактического воздействия.

Данные противоречия определили тему нашего исследования: «Подготовка участников образовательного процесса ДОУ к участию в коррекционно-логопедической работе в условиях инклюзии».

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что в условиях инклюзии в ДОУ общеразвивающего вида воспитывается большое количество детей с нарушениями речи, требующих комплексного коррекционно-логопедического воздействия. Однако, педагоги ДОУ и родители часто не имеют необходимых теоретических знаний и практических умений для преодоления речевых отклонений у детей. Повысить уровень готовности воспитателей и родителей детских массовых ДОУ к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе по развитию речи дошкольников, возможно за счет использования воспитателями активных форм взаимодействия и активизации родителей: познавательных, информационно-аналитических, досуговых, игровых, наглядно-информационных, постановки дискуссионных вопросов, демонстрации видеороликов и других

Изучив теоретические аспекты формирования готовности воспитателей и родителей детских массовых ДОУ к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе, мы можем заключить, что успешность коррекционно-воспитательной работы по преодолению

речевого дефекта предполагает активное участие воспитателей и родителей в коррекционно-образовательном процессе. Поэтому в течении 6 месяцев нами проводился эксперимент по формированию готовности воспитателей и родителей детских массовых ДООУ к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе - на базе одного из Муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений города Нижнекамска. В исследовании приняли участие воспитатели (3 человека), дети одной группы в количестве 20 человек (возраст испытуемых 4 года), и их родители в количестве 20 человек.

На констатирующем этапе. Была проверена первая часть гипотезы о том, что в условиях инклюзии в ДООУ общеразвивающего вида воспитывается большое количество детей с нарушениями речи, требующих комплексного коррекционно-логопедического воздействия. Было выявлено, что общий уровень языковой компетенции у 35% детей низкий, и еще у 45% - ниже среднего; у большого числа дошкольников из массовой группы детского сада имеются нарушения звукопроизношения. Дети правильно произносят все гласные звуки, часть согласных (м, м', н, н'), а вот другие согласные звуки часто нарушены. У многих детей страдает фонематическое восприятие и слоговая структура слова, и они нуждаются в коррекционной помощи. Таким образом, первая часть гипотезы подтвердилась.

С целью выяснения уровня логопедической компетентности воспитателей и родителей, а также проверки второй части гипотезы было проведено анкетирование воспитателей и родителей. Анкетирование родителей проводилось с целью изучения их логопедической грамотности и готовности к участию в коррекционно-логопедической работе, оно состояло из следующих вопросов:

1. Как часто в вашей группе проводятся мероприятия, по вопросам речевого развития ребенка.
2. Участвуете ли вы в жизни группы вашего ребенка?
3. Участвуете ли вы в изготовлении логопедических пособий для группы?
4. Принимаете ли вы участие в праздниках, проводимых в группе?
5. Организуются ли в группе мастер-классы по просвещению вас в вопросах речевого развития детей.
6. Назовите упражнения, которые можно применять для развития мелкой моторики детей.
7. Назовите известные вам упражнения артикуляционной гимнастики.

Анкета для воспитателей включала следующие вопросы:

1. Назовите основные причины нарушения речи у детей?
2. Какие речевые нарушения вы знаете?
3. К какому возрасту ребенок должен произносить чисто все звуки речи?
4. Как часто вы организуете мероприятия для родителей, по вопросам речевого развития детей.
5. Изготавливаете ли вы логопедические пособия для группы. Какие?
6. Как часто вы организуете праздники с привлечением родителей?
7. Организуются ли в группе мастер-классы по просвещению родителей в вопросах речевого развития детей?
8. Назовите упражнения, которые можно применять для развития речи детей.
9. Назовите известные вам упражнения артикуляционной гимнастики.

Опрос родителей показал, что в детском саду работе с родителями уделяется мало внимания (мероприятия, по вопросам речевого развития детей проводятся крайне редко, родители не получают в полном объеме информации, позволяющую расширить систему своих представлений о речевых нарушениях их детей, регулярно участвуют в жизни группы лишь 20% родителей, родители никогда не участвовали в изготовлении логопедических пособий для группы, лишь 20% родителей принимают регулярное участие в праздниках, проводимых в группе, в группе не проводятся мастер-классы по просвещению в вопросах речевого развития детей, родители не знают о пользе артикуляционной и пальчиковой гимнастики для развития речи и др.).

Опрос воспитателей показал, что они не достаточно информированы в вопросах развития речи дошкольников, большая часть не владеет приемами артикуляционной гимнастики, о пальчиковой гимнастике воспитатели знают больше. Они недостаточно времени уделяют общению с родителями, не информируют их о необходимости совместных мероприятий. Не

исключена, правда и собственная пассивность родителей. Таким образом, вторая часть гипотезы тоже подтвердилась - воспитатели и родители детей не имеют достаточных теоретических знаний и практических умений и навыков для развития речи детей в условиях массового ДОО.

На формирующем этапе эксперимента регулярно проводили различные мероприятия, направленные на сплочение и тесное взаимоотношение воспитателей и родителей. Сначала было проведено обучающая работа с воспитателями, а затем они уже активно привлекали родителей к жизни группы: для изготовления пособий, участия в праздниках и в семинарах. Проводились мастер-классы: по развитию мелкой, общей, артикуляционной моторики у детей, конкурсы на лучшие логопедические пособия и т.д..

На контрольном этапе исследования была проведена проверка третьей части гипотезы о том, что повысить уровень готовности воспитателей и родителей детских массовых ДОО к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе по развитию речи дошкольников, возможно за счет использования воспитателями активных форм взаимодействия и активизации родителей: познавательных, информационно-аналитических, досуговых, игровых, наглядно-информационных, постановки дискуссионных вопросов, демонстрации видеороликов и других.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику во взаимодействии воспитателей с родителями. После проведенной нами работы, родители стали удовлетворены частотой проведения мероприятий, по вопросам речевого развития детей и объемом получаемой информации, они признались, что расширили систему своих представлений о речевых нарушениях их детей. Родители отмечают, что в течение последних шести месяцев значительно повысилась педагогическая активность воспитателей. Они стали активнее участвовать в жизни группы. Стали получать научную поддержку по вопросам речевого развития детей со стороны воспитателей группы. И начали больше внимания уделять работе над речью детей дома. Они осознали, что дети быстрее научатся говорить правильно, если чаще разговаривать с ними, играть в развивающие игры, читать книги, учить стихотворения. Регулярно участвовать в жизни группы стало 70% родителей. Практически все родители ответили, что неоднократно участвовали в изготовлении логопедических пособий для группы (это были пособия для развития мелкой моторики, развития речи, памяти, внимания, мышления). Родители признались, что собственноручно изготовили пособия для игр детей дома. Следовательно, проведенная нами работа была эффективной.

С целью изучения достоверности произошедших изменений нами было проведено сравнительное исследование с помощью критерия Стьюдента.

Как мы видим полученное эмпирическое значение t (14,5) находится в зоне значимости, а значит, произошедшие изменения являются достоверно значимыми. Можно сделать вывод о том, что работа по повышению логопедической компетентности родителей прошла успешно. По мнению родителей существенно повысился уровень готовности воспитателей к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе по развитию речи - **полученное эмпирическое значение t (31,7) находится в зоне значимости.**

В процессе работы повысилась и логопедическая компетентность воспитателей. Все воспитатели рассказали о всех возможных причинах нарушения речи у детей, назвали многие нарушения речи и их проявления, рассказали о сроках становления речи у детей в нормальном онтогенезе. У них сформировались навыки проведения логопедических семинаров для родителей по вопросам речевого развития детей. Совместно с родителями они изготовили достаточное количество логопедических пособий для группы. В своей повседневной работе воспитатели регулярно начали проводить артикулярную гимнастику, пальчиковую гимнастику, стимулирующие развитие речи у детей, обращать внимание на развитие связной речи, фонематического слуха и др. Достоверность произошедших изменений доказана с помощью критерия Стьюдента. В целом, благодаря контрольному эксперименту мы доказали третью часть гипотезы - использование воспитателями - повысить уровень готовности воспитателей и родителей детских массовых ДОО к участию в комплексной коррекционно-логопедической работе по развитию речи дошкольников, возможно за счет использования воспитателями активных форм взаимодействия и активизации родителей: познавательных, информационно-аналитических, досуговых, игровых, наглядно-информационных, постановки дискуссионных вопросов, демонстрации видеороликов и других.

На основании проведенного эксперимента были сделаны предложения по оптимизации совместной работы воспитателей и родителей по преодолению нарушений речи у детей. Для повышения эффективности коррекционной работы необходимо выполнение следующих требований:

1. Коррекционные занятия необходимо проводить систематически.
2. В детском саду и в условиях семьи необходимо придерживаться индивидуального подхода к ребенку.
3. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса.
4. В ДОУ должна быть организована совместная, плодотворная деятельность логопеда, воспитателей, родителей и других специалистов.

Список использованной литературы:

1. Талипова, О.А. Татарский фольклор как средство преодоления общего недоразвития речи у дошкольников. В сборнике: «Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера» материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. К.: Издательство «Познание» - 2016. - С. 119-121.

Терещенко Нина Геннадьевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязева (ИЭУП)», Россия, Набережные Челны

**УСТАНОВОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ С ОСОБЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

THE PARENTAL ATTITUDE TO CHILD WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматривается проблема детско-родительских отношений. Основное содержание представляет обзор результатов исследований, иллюстрирующих варианты отношений родителей к своему ребенку, который имеет дефект. Установки и представления взрослых о способностях ребенка определяют ошибочные методы обращения с ним и выступают причиной проблем в воспитании. Утверждается важность повышения психологической компетентности взрослых, включенных в процесс взаимодействия с ребенком в условиях инклюзивного образования.

Abstract. The article is devoted to the problems of parent-child relationship. Its main content presents a review of research results that illustrate the variants of parental attitudes to child with special health features. The attitudes of parents and other adults toward the child's ability determine the cause problems in education. It is stated that it is important to develop psychological competence of adults included in the process of interaction with the child.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, дети с ОВЗ, психологическая компетентность, инклюзия

Keywords: parent-child relationship, children with disabilities, psychological competence, inclusion

В настоящее время большое внимание уделяется проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с широким обсуждением темы инклюзивного образования данной категории детей. Общество приходит к пониманию важности социальной инклюзии (включения) – интеграции в систему социальных отношений некоторых наиболее дискриминированных групп, в частности детей (в т.ч. с ограниченными возможностями) [1].

В психолого-педагогической литературе термин «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ) получил широкое употребление. Выделение отдельной категории детей с ОВЗ опирается на представление о требованиях к ним особого внимания и подхода к воспитанию и обучению, особых технологий психолого-педагогического сопровождения, которые позволили бы избавиться или сгладить проявление недостатка и развить компенсаторные механизмы адаптации.

Нарушение воспитательного процесса наиболее негативно влияет на развитие личности и социализацию. Поэтому изучение факторов, мешающих воспитанию, составляет прикладной запрос на мероприятия психопрофилактики отклонений развития личности, обеспечивающие благополучное и гармоничное социальное развитие детей.

В становлении личности любого ребенка важное воспитательное значение имеет семья, и на членов семьи ложится ответственность за прогресс личности ребенка. Взаимоотношения, сложившиеся с родителями, являются источником дальнейшего развития ребенка и определяют дальнейшие взаимоотношения ребенка со средой. Поэтому проблематика изучения детско-родительских отношений сохраняет актуальность.

Условия семейного воспитания отражают родительские отношения к детям, которые включают поведенческие стереотипы родителей, практикуемые в общении с ребенком. Необходимость обращения внимания на детско-родительские отношения была продемонстрирована работами А. Фрейд, К. Хорни, В. Шутца, Э. Эриксона, Дж. Боулби, М. Эйнсворта, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной. Типология родительского отношения была представлена в работах А. Я. Варге, В. В. Столина, В. И. Гарбузова, А. И. Захарова, А. В. Петровского, А. С. Спиваковской, Н. Н. Голосовой, Э. Г. Эйдемиллера, В. Юстискиса.

Воспитательное значение семьи и роли детско-родительских отношений возрастает при формировании личности с ОВЗ, так как именно семья должна стать для ребенка развивающей средой. Осознание родителями того, что у ребенка есть патология, сказывается на отношении родителей к ребенку. Знание особенностей установочного отношения родителей к детям представляет научный и практический интерес, так как способствует пониманию природы вторичных отклонений в развитии, при уже имеющихся нарушениях у детей, и обеспечивает направленность профилактических мероприятий и просвещения взрослых, важная задача которых – это повышение психологической компетентности родителей, создание ситуации успеха, адекватных взаимоотношений, методов воспитания. Поэтому целью данной статьи является рассмотрение особенностей установочного отношения родителей к ребенку с ОВЗ.

Варианты таких различных отношений родителей к своему ребенку, который имеет дефект, представлены в книге для родителей известного американского педиатра Б. Спока. Он указывает, что если возникают проблемы воспитания, то причиной являются ошибочные методы обращения с ребенком, в основе выбора которых лежат установки родителей, опирающиеся на представления о способностях ребенка и обращении с ним [4]. Благополучие ребенка в семье, благодаря которому он вырастет счастливым и общительным, обеспечивают условия, которые помогают ему максимально использовать свои способности. Родители воспринимают и «любят ребенка таким, каков он есть и не донимают его своим беспокойством о нем, не критикуют его», «ребенок имеет возможность общаться с другими детьми»; ему предъявляют посильные требования, соотносимые с его умственными возможностями и физическим развитием, благодаря чему ребенок чувствует себя уверенно.

Но возможны другие установки родителей, благодаря которым у ребенка могут проявиться замкнутость, капризность, упрямство, раздражительность, неуверенность в себе. Родители могут стыдиться своего ребенка, поэтому «излишне оберегают его и удерживают от общения с другими детьми». Они могут иметь неоправданное чувство вины по отношению к состоянию ребенка и поэтому настаивают на проведении неразумных методов «лечения», которые ребенка только расстраивают, но не приносят ему пользы. Родители могут быть склонны чувствовать к ребенку жалость, не предъявлять к нему требований, освобождая его от домашних поручений. Могут сделать поспешный вывод о безнадежности состояния ребенка, и поэтому отказать ему в игрушках, детском обществе, соответствующем образовании. Или пытаться не замечать дефектов ребенка и предъявлять к нему завышенные по отношению к его способностям требования.

В исследованиях материнского отношения к детям с синдромом раннего детского аутизма Л. С. Печниковой было показано, что матери не осознают особенности патологии, обусловленной дефицитарностью, и принимают на себя вину за его поведение. Наблюдаются следующие варианты отношения матери: не обоснованно инфантилизируют ребенка и отказывают ему даже в уже имеющихся у него навыках; воспринимают его как слишком

тревожащий и утомительный объект; стремятся чрезмерно контролировать ребенка, отрицают его возможности на успех, воспринимая его как «маленького неудачника».

Характерными особенностями общения матери с ребенком с синдромом Дауна по сравнению с матерями нормальных детей выступают: низкая спонтанность в общении, более частая смена темы разговора, более высокий контроль и требовательность (Buium, Ryders, Turnure, 1974) [6]. По данным исследования Е. А. Савиной, О. Б. Чаровой, матери умственно отсталых детей в общении с ними менее активны вербально («вербальная депривация» по [7]), чем матери обычных детей и детей с нарушением слуха. Они менее склонны к установлению партнерских отношений с ребенком и предпочитают доминирующую и чрезмерно опекающую позицию. Для установочного отношения характерна амбивалентность (сочетание установки на эмоциональное отвержение и симбиотическое отношение), так как они воспринимают ребенка несамостоятельным [5].

В эмпирическом исследовании, выполненном А. В. Бойко под нашим руководством, изучались особенности родительских установок матерей, воспитывающих подростков 11-17 лет учащихся школы VIII вида. Местом исследования выступила Набережночелнинская специальная коррекционная образовательная школа № 68 VIII вида. В исследовании принимало участие 30 человек – матери в возрасте 29-53 лет. Для диагностики использовалась известная, зарекомендовавшая себя во многих исследованиях методика А. Я. Варга, В. В. Столина, направленная на диагностику родительского отношения. Шкалы данной методики полярные, поэтому рассматриваются высокие и низкие тестовые баллы.

Представленное распределение родительских установок достоверно отличается от равномерного. Для большинства матерей оцениваемой группы характерно отвержение своих детей, так как 83% случаев – это высокие баллы по данной шкале, 17% – средние. Мама считают своих детей из-за сложившихся обстоятельств неприспособленными к жизни. В сфере чувств таких родителей по отношению к ребенку преобладающими являются досада, раздражение, обида. По результатам диагностики стиль «принятия» не используется (0% по шкале «принятие»).

Второе место по значимости в структуре родительского отношения, занимает установка на ограждение от ребенка от трудностей и удовлетворение его специфических потребностей (73%). Она проявляется в стиле семейного воспитания «симбиоз», который отражает сокращение межличностной дистанции в общении с ребенком. Матери стремятся удовлетворять все потребности детей, оградить от любых трудностей, лишая при этом ребенка самостоятельности, так как считают, что в силу сложившихся обстоятельств самостоятельность не может быть никогда представлена ребенку. Противоположный полюс данной шкалы представлен стилем «эмоциональная изоляция» (3%). Отметить, что такой тип родительского отношения среди матерей встречается редко. Он проявляется в слабом эмоциональном контакте, сниженном и редком внимании и контроле своих детей, предоставлении максимума самостоятельности, отсутствии интереса к делам детей.

Третье место в структуре родительского отношения в группе матерей занимает установка на восприятие ребенка инфантильным (50%). Матери применяют данный стиль 2,5 раза чаще, чем стиль «социально-возрастная зрелость» (20%). Мама данной группы приписывают своим детям несостоятельность. Ребенку не доверяют и контролируют его действия, внимание фиксируется на недостатках и несовершенствах ребенка. Установка на «социально-возрастную зрелость» позволяет адекватно оценить социально-возрастную зрелость своих детей, их способности и возможности. Родители с такой установкой дают больше самостоятельности, интересуются успехами и неудачами, оказывая психологическую поддержку. Эмоциональный контакт тесный, при этом справедливы и обоснованы требования к ребенку. Данный стиль создает благополучные условия для успешного развития личности ребенка. У ребенка формируется ценностные отношения с высокой рефлексией, чувство собственного достоинства, адекватность, самооценка и другие положительные качества.

Установка на авторитарность в отношении формы и направленности контроля за поведением ребенка представлена в 43% случаев. В структурах родительского отношения данная установка находится на четвертом по значимости месте. Такие мамы требуют от ребенка подчинения, послушания и дисциплины, не обосновывая своего поведения и требований. В структуре родительского отношения установка на доверительное отношение к ребенку выражена

слабее других и по преимущественному выбору стиля занимает пятое место. По шкале «социальная желательность» высокие тестовые баллы наблюдаются у 33% матерей: они заинтересованы в делах и планах ребенка. К стилю «социальная несостоятельность» прибегают 20% матерей. Они низко оценивают способности своего ребенка, стараются все сделать за него, во всем помочь ребенку, не доверяют ему, сочувствуют ему. Шкала «социальная желательность» отражает построение отношений с ребенком на доверии к нему, вере в его способности, на своевременной помощи, высоком оценивании имеющихся способностей ребенка, поощрении инициативы и самостоятельности. Отношения строятся на взаимном доверии, взаимопонимании. Чувствуя эмоциональную поддержку со стороны родителя, ребенок ощущает себя уверенно, строит планы на будущее, стремится добиться поставленных целей, уважает свое и чужое мнение, ответственен и самостоятелен.

Таким образом, в структуре детско-родительского отношения наблюдается сочетание установок по отношению к своим детям подросткового возраста с ОВЗ: отвергая своих детей, воспринимая их неудачливыми, матери не учитывают их реальных потребностей, но стремятся оградить от трудностей жизни и не предоставляют самостоятельности.

В выполненных исследованиях показано, что на установочном отношении родителей к ребенку сказывается осознание родителями того, что у ребенка есть нарушения в развитии и такое отношение родителей к своим повзрослевшим детям сохраняется и в подростковом возрасте.

Результаты исследования показывают необходимость психологической работы с родителями детей с ОВЗ. Цель такой работы состоит в повышении психологической компетентности родителей. Существенным моментом психолого-педагогического сопровождения является психологическое просвещение родителей и ознакомление их со способами эффективного общения с детьми, оказания психологической поддержки детям, создания в семье благоприятного психологического климата,

В условиях инклюзивного образования в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются и другие взрослые, включенные в процесс взаимодействия с ребенком. Важнейшим условием, способным улучшить взаимоотношение между детьми и взрослыми является психологическая поддержка, овладение которой требует изменения у взрослого привычного стиля общения и взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

Выявленные в исследованиях типичные стили отношений являются «ловушками поддержки» [2, с. 454], так как известно, что подлинная поддержка взрослыми ребенка основывается на подчеркивании его возможностей и способностей, создании у ребенка ощущения собственной полезности и компетентности и исключении силы, которые ведут к разочарованию. По мнению психологов, этими силами являются: чрезмерные амбиции ребенка, соперничество, завышенные требования родителей.

Эффективный стиль общения ребенка и взрослого основан на взаимоуважении, принятии сообщений партнера, его чувств, отказе от осуждения [3].

Список использованной литературы:

1. Медушевский, Н. А., Гордеева, М. А. К теории социальной инклюзии // Перспективы науки. – 2015. – №8 (71) – С. 144-147.
2. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
3. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. – 1987. – №10. – С. 22-24.
4. Спок, Б. Ребенок и уход за ним. – М. : Галатhea, 1991. – 575 с
5. Чарова О. Б. Савина Е. А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 15-23
6. Buium, N., Ryders, J. and Turnure, J. Early maternal linguistic environment of normal and Down syndrome language learning children // American Journal of Mental Deficiency, 1974. –Vol. 79. – P. 52–58.
7. Mahoney, G. Ethological approach to delayed language acquisition // American Journal of Mental Deficiency, 1975. – Vol. 80. – P. 139–148.

Трифопова Татьяна Александровна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROPHYLAXIS AND OVERCOMING EMOTIONAL BURNING OUT AT TEACHERS OF SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассмотрен феномен эмоционального выгорания, показаны факторы, способствующие развитию этого синдрома у педагогов. Анализируются исследования эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями. Обобщаются подходы к профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов, предложены меры ранней профилактики.

Abstract In article the phenomenon of emotional burning out is considered, the factors promoting development of this syndrome in teachers are shown. Researches of emotional burning out of the teachers working with children with limited opportunities are analyzed. Approaches to prophylaxis and correction of emotional burning out of teachers are generalized, measures of early prophylaxis are proposed.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, педагоги, профилактика, коррекция, преодоление, система инклюзивного образования

Keywords: syndrome of emotional burning out, teachers, prophylaxis, correction, overcoming, system of inclusive education

Профессии учителя, педагога, дефектолога, психолога относятся к профессиям «помогающего» характера, предполагают интенсивное общение с разными типами людей, высокую эмоциональную включенность в деятельность, что, в свою очередь, провоцирует возникновение синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Коэффициент стрессогенности педагогической деятельности в документах Всемирной организации здравоохранения зафиксирован на цифре 7,2 балла (при максимуме в 10 баллов). В целом вся профессиональная деятельность социального характера относится к категории «риска», обладает рядом специфических проявлений профессиональных деформаций, так или иначе связанных с эмоциональным выгоранием. Актуальность изучения данной проблемы обусловлена социальной значимостью профессий, отрицательными последствиями проявления СЭВ, вопросами сохранения психологического здоровья специалистов социальной сферы, а в масштабах государства еще и вопросами обеспечения квалифицированными кадрами социальной отрасли.

Проблематика профессионального эмоционального выгорания педагогов изучена и описана в отечественной литературе достаточно хорошо (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, М.А. Воробьева, Н.В. Гришина, Л.Ф. Колесников, Л.М. Митина, В.Е. Орёл, Т.И. Ронгинская, Т.В. Форманюк и др.). Показана тождественность терминов «эмоциональное выгорание», «сгорание», «перегорание», «психическое выгорание», «профессиональное выгорание» [5]. Под эмоциональным выгоранием понимается выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Описаны факторы внешнего и внутреннего характера, определяющие выраженность СЭВ, зависимость выгорания от стресса, модели и стратегии преодолевающего поведения, специфика предрасположенности к СЭВ. Так, наиболее принятым в отечественной психологической литературе выступает подход, предложенный В.В. Бойко и В.Е. Орел, в котором в качестве факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание, выделяются внешние (особенности профессиональной деятельности, условия труда, взаимодействие с коллегами, различные организационные характеристики) и внутренние (личностные качества, индивидуальные особенности педагога). В.Е. Орел определяет качества, препятствующие выгоранию (ингибиторы), и способствующие развитию СЭВ (катализаторы) [4]. К последним относятся такие профессионально-важные качества как: эмпатийность,

гуманность, ответственность, высокие требования к собственной личности, идеалистичность, ассоциация своего труда с миссией, выполнением особого предназначения. Таким образом, можно предположить, что хороший педагог изначально более восприимчив к развитию СЭВ [5].

Уточняющие исследования последних лет показали, что наибольшую роль в развитии эмоционального выгорания педагогов, играют именно внутренние факторы, то есть определенные личностные черты, мотивация, установки, импульсивные действия. Неблагоприятным фоном, усиливающим вероятность развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов, выступают внешние факторы, к которым относят: сложности во взаимоотношениях с коллегами, администрацией, родителями и учащимися, трудности совмещения частной и профессиональной жизни, социальная несправедливость в оплате и оценке труда, постоянно возрастающие требования к профессиональным качествам и должностным обязанностям, социально-экономические и политические преобразования, инспекционные проверки, аттестация, экспертиза и другие стрессогенные процедуры.

В последнее время особую остроту приобретают исследования особенностей эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Эта категория педагогов в еще большей степени подвержена психическому выгоранию, поскольку находится в атмосфере нестандартных ситуаций, постоянного напряжения, ролевой неопределенности, повышенной эмоциональности, ответственности, сложности профессиональной деятельности, а бывает, и ощущения бесполезности труда. Частота возникновения профессиональных стрессов на фоне ограниченности собственных психических ресурсов и нередко убежденности в бессмысленности деятельности делают данную группу специалистов еще более уязвимой, провоцирует более раннее и глубокое развитие эмоционального выгорания. Работа в инклюзивной среде требует еще больших затрат, чем в обычной массовой школе, что эмоционально и физически истощает специалиста, приводит к фрустрации и негативно сказывается на самочувствии, отношениях к детям, родителям, коллегам, близким людям. Педагог растрчивает свои внутренние ресурсы, и не имея возможности нормального восстановления, профессионально и личностно деформируется.

Только за прошедший 2016 год были опубликованы десятки материалов, раскрывающих специфику психического выгорания учителей инклюзивной среды, педагогов реабилитационных центров (А.А. Аверена, К.Ю. Брешковская, С.Л. Доронина, М.А. Кувырталова, С.Б. Мохова, С.Р. Мусаитова, Т.Ю. Овсянникова, Н.Н. Шешукова, Л.В. Шорина, Т.А. Ярая). В исследованиях А.С. Шафрановой, 1995 г., Р.О. Агавелян, 2000 г., Н.М. Назаровой, 2000 г., Т.И. Яндановой, 2001 г. отмечается, что у специалистов коррекционных образовательных учреждений более выражено эмоциональное истощение в сравнении с коллегами из массовых школ. Более поздние исследования подтвердили эти результаты. Так, С.Л. Дорониной и Н.Н. Шешуковой, 2014 г., Р.В. Демьянчук, 2015 г. проводился сравнительный анализ выраженности эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных и коррекционных школ [1, 2]. Доказано, что у учителей коррекционных школ, в отличие от учителей массовых общеобразовательных школ, синдром эмоционального выгорания является уже сформированным, более выражены стадии «Резистенции» [1] и «Истощения» [2], достоверно выше показатели ощущения загнанности в клетку, переживания психотравмирующих обстоятельств и неадекватного избирательного эмоционального реагирования [1].

В связи с остротой проблемы эмоционального выгорания педагогов в сфере работы с детьми с ограниченными возможностями нам представляется важным поиск наилучших путей нейтрализации отрицательных последствий профессионального стресса, способов коррекции выгорания, отработки оптимальных стратегий преодолевающего поведения. Психологическая служба инклюзивной образовательной организации, реабилитационных центров особое внимание должна обратить на профилактику профессионального выгорания педагогов, коррекцию складывающегося синдрома, обучение здоровьесберегающим стратегиям, мероприятия по укреплению физического и психического здоровья, формированию устойчивости к стрессогенным факторам.

Нам представляется, что в системе инклюзивного образования, где совместно развиваются как обычные, так и дети с ограниченными возможностями, гораздо больше возможностей для профилактики психического выгорания педагогов, в отличие от коррекционных школ и реабилитационных центров. Эту позицию мы объясняем теми

психологическими ресурсами, которые могут черпаться из успехов в социализации детей с ОВЗ, результатов удачной организации общения между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ, взаимодействия со здоровыми детьми. На современном этапе психолого-педагогическая наука обобщает опыт использования различных средств, методик, нацеленных на организацию профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов, относящихся к так называемым группам «риска», то есть педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде и реабилитационных центрах.

В проанализированных нами источниках обнаружены различные подходы к организации профилактики СЭВ педагогов инклюзивной сферы образования. В большинстве из них выделяются два основных направления в психологической профилактике «выгорания»: просвещение и психологические тренинги (Р.В. Демьянчук, Л.К. Перепелкина, Т.А. Ярая и др.). Психологическими мишенями в данной профилактической работе выступают такие личностные структуры, как: черты характера (самооценка, тревожность, перфекционизм, излишняя требовательность к себе, стрессоустойчивость), самоотношение, самоуважение, саморегуляция, самоактуализация, рефлексия, тайм-менеджмент, эмоциональный интеллект, позитивное мышление, копинг-стратегии. Помимо профилактики, необходимо также осуществлять психокоррекционную, реабилитационную работу, направленную на восстановление психоэнергетического потенциала, актуализацию личностных ресурсов, укреплению веры в собственные силы, обретение смысла профессиональной деятельности. Инструментарий, предлагаемый в качестве средств профилактики и коррекции эмоционального выгорания весьма разнообразен, включает аппаратные методики, методы арт-терапии, настольные игры, аутогенную тренировку, диагностические методики, психотехники, психологические упражнения, ролевые, деловые игры, экзистенциальный анализ.

Интересен опыт коррекции выгорания, описанный специалистами Астраханского центра реабилитации детей. Он базируется на использовании инновационных высокотехнологичных аппаратных комплексов «Ауторелакс» (преодоление последствий стресса) и «NewStressless» (коррекция и профилактика стресса). Работа происходит на физиологическом уровне в процессе специальных сеансов (применяется ультразвук, звук, акустическая вибрация, волновой массаж, электромагнитные волны). В результате оптимизируется функциональное состояние специалиста, развивается его адаптационный потенциал, улучшается физическое здоровье [3].

Многие авторы, описывая опыт профилактической и коррекционной психологической работы с педагогами по преодолению эмоционального выгорания, придают большую значимость психологическому тренингу. Причем тематическое наполнение тренинга, не смотря на общую целевую направленность, весьма различно. Это тренинги по отработке навыков саморегуляции, педагогической техники, переживанию ситуации успеха, обучению приемам тайм-менеджмента, развитию стрессоустойчивости, способности к рефлексии, эмоционального интеллекта, позитивного мышления, трансформации иррациональных импульсивных способов поведения, формированию мотивации преодоления, активной жизненной позиции. Особо подчеркивается эффективность арт-терапевтических техник, применяемых в психологических тренингах по профилактике и преодолению СЭВ (рисование, танцевально-двигательная терапия).

Выделяются также фазы и приемы работы с педагогами инклюзивной образовательной организации по профилактике профессионального выгорания, где на первой фазе анализируется и оценивается профессиональная ситуация, выделяются значимые стресс-факторы, приобретаются навыки самодиагностики, преодоления стресса, тайм-менеджмента, релаксации, выбирается группа социальной поддержки. Вторая фаза нацелена на трансформацию восприятия профессиональной ситуации как стрессовой. Достигается это при помощи аутотренинга, медитативных техник, физических упражнений, развития чувства юмора, стратегии выборочного восприятия [5].

Наиболее полное описание ориентиров организации, технологии и содержания психологической помощи в целях профилактики и преодоления СЭВ у педагогов предложено Р.В. Демьянчук [1]. Им выделены условия для психологической помощи педагогам: положительная психологическая атмосфера в коллективе, применение партисипативности – участия рядовых сотрудников в управлении образовательной организацией, адекватное мотивирование и стимулирование. Технология психологического сопровождения педагогов опирается на процессный подход, который включает: диагностику, информирование,

консультирование, обучение и развитие, психологическое сопровождение образовательного процесса. Методы, предлагаемые на каждом из этапов сопровождения, достаточно традиционны: наблюдение, беседа, тестирование, лекции, семинары, круглые столы, мастер-классы, тренинги, недирективное консультирование, психолого-медико-педагогический консилиум, педагогический совет.

Анализ обширного материала по профилактике и преодолению эмоционального выгорания у педагогов инклюзивных образовательных организаций, показал достаточно структурированный и даже в чем-то апробированный подход к решению данной проблемы. Но, на наш взгляд, все эти подходы ориентированы на уже работающих профессионалов, в той или иной степени приобретших синдром эмоционального выгорания. Нам представляется, что профилактическая психологическая работа должна быть превентивной, начинаться гораздо раньше, еще на этапах поступления абитуриентов и обучения студентов на педагогических, психолого-педагогических, психологических, медицинских и социальных направлениях подготовки. Изначально должна осуществляться качественная профориентационная работа, выявляющая не только интересы, способности, личностные особенности абитуриентов, но и ценностно-смысловую сферу личности. Мотивы труда, направленность личности, ведущие ценностные ориентации во-многом определяют профессиональное поведение человека. К сожалению, в плане отбора студентов на психолого-педагогические, социальные направления подготовки процедура диагностики абитуриентов еще только обсуждается. А вот в медицинские колледжи с этого года уже вводится практика профотбора. Представляется целесообразным введение такой диагностики и на педагогические, психологические специальности.

Дальнейший процесс обучения будущих педагогов, психологов, социальных работников, медиков в обязательном порядке должен включать освоение компетенций, позволяющих преодолевать стрессовые ситуации, противостоять в будущей профессиональной жизни факторам, способствующим эмоциональному выгоранию. Здесь важны как просветительские лекции, так и практические занятия, предполагающие отработку необходимых умений. В области информирования важно показать будущим работникам социальной сферы, с какими трудностями психологического характера сталкиваются профессионалы этой области, что такое профессиональный стресс и эмоциональное выгорание, каковы механизмы, признаки проявления, какими чертами характера необходимо обладать, чтобы противостоять негативным последствиям стресса, какие необходимы конкретные умения. Что зависит от самого человека, а что ему не подвластно. Как лучше реагировать на неконтролируемые организационные факторы, определяющие выгорание. Подобные знания важно давать не вскользь, в рамках различных дисциплин, а целенаправленно, в контексте единого курса.

Помимо знаний, важно вырабатывать у студентов умения, связанные с саморегуляцией, самоанализом, управлением временем, управлением стрессом, просоциальными стратегиями совладающего поведения. Важно корректировать одни личностные качества, например, самооценку, тревожность, и формировать другие, такие, как стрессоустойчивость, оптимизм, коммуникабельность. Особое место занимает проработка смысла будущей профессиональной деятельности. Осознание сути профессии, понимание своего места и роли в ней, обретение смысла позволят активизировать личностные ресурсы будущего работника, укрепить уверенность в себе, сформировать внутренний стержень, который и будет интегрировать все личностные структуры. Решение данных задач возможно лишь в тренинговой работе под руководством психолога-профессионала. Банальное информирование в данном случае не принесет ощутимой пользы.

Существенно усилит психологическую подготовку к работе в социальной сфере выполнение деятельности в реальных или приближенных к реальности моделируемых условиях. Здесь речь идет скорее о производственной практике, где учащиеся напрямую получают опыт взаимодействия с людьми. Если говорить о системе инклюзивного образования, то студенты, начиная с первого курса, должны систематически посещать различные инклюзивные, коррекционные школы, реабилитационные центры, чтобы непосредственно взаимодействовать с учащимися, родителями, учителями. Желательно, чтобы практика не была формальной, а для этого необходимо решать многие организационные, юридические и технологические задачи.

Далее важно проводить отбор на профессиональную пригодность на этапе трудоустройства и психологическую подготовку на этапе адаптации. Сделать это представляется

еще более проблематичным, поскольку большого конкурса на замещение вакансий не существует, этап адаптации протекает без психологического сопровождения. Особенно это выражено в провинции. Работа в социальной сфере, отличаясь повышенными требованиями к профессионализму и личностным качествам человека, не предполагает заманчивых материальных поощрений. Поэтому нередко отбор будущего сотрудника сводится к оценке формальных требований (образование, опыт, отзывы). Вероятно, учитываются профессионально-важные качества. И практически не оценивается внутренний потенциал стрессоустойчивости кандидата. На этапе адаптации новичка также не обучают здоровьесберегающим стратегиям поведения. Хорошую службу в деле профилактики и нейтрализации эмоционального выгорания на этапах адаптации и зрелого функционирования могут сослужить Балинтовские группы – группы неформализованных встреч работников, модель эффективной групповой супервизии. Их суть сводится к взаимной передаче профессионального опыта, путей преодоления стрессов, способов противостояния эмоциональному выгоранию. Анализируются конкретные трудные случаи из практики сотрудников. Обсуждение позволяет увидеть новые подходы к решению профессиональных задач и внутриличностных конфликтов. Еще один аспект, значимый для профилактики эмоционального выгорания связан с коррекцией внешних факторов, а именно с материальной составляющей деятельности педагогов, работающих в инклюзивной сфере. Изменить этот фактор возможно лишь при системной государственной поддержке. Многому можно обучить работников социальной сферы, но, если вознаграждение за их труд будет ничтожно малым, никакие психологические приобретения существенно не предотвратят развитие синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, мы проанализировали и обобщили материалы по профилактике и преодолению эмоционального выгорания педагогов системы инклюзивного образования, предложили пути превентивной и ранней профилактики этого феномена.

Список использованной литературы:

1. Демьянчук Р.В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры // Клиническая специальная психология. 2015. Том 4. – № 4 (16). – С. 12-28.
2. Доронина С.Л., Шешукова Н.Н. Изучение особенностей эмоционального выгорания педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей / Научные редакторы И.А. Филатова, О.Г. Нугаева. – 2014. – С. 64-67.
3. Овсянникова Т.Ю., Шорина Л.В., Мусаитова С.Р. К вопросу о профилактике синдрома эмоционального выгорания у педагогов реабилитационных центров для детей // Электронный научный журнал. – 2016. – № 2 (5). – С. 324-328.
4. Орел В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Автореф. ...д-ра психол. наук / В. Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 51 с.
5. Ярая Т.А. Профилактика эмоционального выгорания педагогов инклюзивной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2016. – № 52-1. – С. 483-489.

Тухфатуллина Гульнара Фаридовна
старший преподаватель колледжа Набережночелнинского филиала ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
Шулаева Марина Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства Набережночелнинского филиала ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ У ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION AND THE TENDENCY TO MANIPULATE IN PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Аннотация: Наиболее актуальными и социально значимыми задачами современного образования становится сдерживание роста подростковой девиации, повышение эффективности превентивных мер.

Abstract: The most actual and socially significant problems of modern education is the growth of the adolescent deviance, increasing the efficiency of preventive measures.

Ключевые слова: девиантное поведение, межличностная коммуникация, склонность к манипулированию.

Key words: deviant behavior, interpersonal communication, a tendency to manipulate.

В настоящее время ученые проявляют повышенный интерес к проблеме девиантного поведения. Для предотвращения развития девиантного поведения или приостановления его необходимо иметь ясное представление о нем и уметь распознавать его на ранней стадии развития. Рост отклоняющегося поведения, распространение алкоголизации и наркомании, жестокость совершаемых преступлений вызывают особую тревогу общественности, прежде всего, потому, что они сопровождаются отрицательными последствиями – биологической, генетической и социальной деградацией личности, «выключают» из жизни часть представителей молодого поколения, усугубляют их дезинтеграцию в общество. Масштабы явлений сегодня таковы, что это серьезно угрожает национальной безопасности страны [6, с. 34].

Самым тревожным является то, что подростковая девиация усугубляется характерным постоянством и крайне нежелательным динамизмом: в сферу противоправной деятельности втягивается все больше молодых людей, объединяющихся для совершения преступлений, число которых неуклонно растет. Объективными основаниями, актуализирующими изучение девиантного поведения подростков в российском обществе, также являются: во-первых, рост количества и многообразия деструктивных форм девиаций; во-вторых, омоложение и феминизация субъектов девиации; в-третьих, сопоставимость криминальной активности малолетних правонарушителей с преступностью взрослых; в-четвертых, сохранение негативных тенденций в социальной, экономической и духовной сферах общества, что позволяет делать прогнозы дальнейшего роста отклонений; в-пятых, предпринимаемые государством меры, реализация профилактических программ не обеспечивают снижения социальных патологий.

Э. Кречмер, Ч. Ломброзо, Т. Прайс, Г. Уиткин, У. Шелдон, и другие ученые, изучая сущность и природу отклонений, под основой девиации просматривали и выдвигали на первый план наследственность и биологическое состояние человека. Обращаясь к этой теме и подробно изучая ее, Г. Кэплан, Г. Тард, З. Фрейд, Э. Фромм указывали на внутриличностные психологические противоречия и конфликты с ближайшим социальным окружением [1; 3]. Широкое развитие получили отечественные психологические и педагогические исследования девиации в трудах М.А. Алемаскина, Б.Г. Ананьева, Н.С. Курек, Е.С. Меньшикова, Г.И. Петракова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, И.П. Башкатова, С.А. Беличевой, рассматривающих проблемы перевоспитания, психолого-педагогической работы с подростками девиантного поведения.

Проблема взаимоотношений относится к числу важнейших для подростка сфер жизнедеятельности. Все психологи едины в признании значения взаимоотношений и его характера в формировании личности в подростковом возрасте. Зачастую этот период становится весьма существенным для формирования основных структурных компонентов личности. И следовательно, популяризируется проблема изучения взаимоотношений, актуальность которой резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т.д. [1].

Манипуляция в любых своих видах - есть форма подчинения, т.е. такое психологическое воздействие, которое при хороших техниках владения ими обуславливает актуализацию у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями, потребностями и мотивами. Другое дело, какие цели преследует манипуляция, и на что она направлена: на благо человека, или на благо самого манипулятора.

В создавшейся ситуации наиболее актуальными и социально значимыми задачами становятся сдерживание роста подростковой девиации, повышение эффективности превентивных мер. Вызывают оправданный интерес выявление особенностей подростковой девиации, обусловленной воспитанием, личностными, социально-групповыми,

психологическими и иными характеристиками. Возникает потребность в формировании нового социального дискурса, отражающего основные особенности и тенденции, причины и факторы подростковой девиации, стратегию профилактической работы в современном трансформирующемся обществе [1]. Цель нашего эмпирического исследования заключается в изучении особенностей межличностного общения и склонности к манипулированию у лиц с девиантным поведением. Эмпирический инструментарий состоял из следующих методик: диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (автор А.Н. Орел), методика измерения уровня макиавеллизма личности (Мак-шкала), разработанная Р.Кристи и Ф.Гейс, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика изучения представлений о себе «Q-Сортировка» Б. Стефансона.

Теоретический анализ проблемы межличностных отношений у лиц с девиантным поведением показал, что одной из важнейших задач, которую необходимо решить в переходном возрасте, является задача достижения подростком некоторой автономии, независимости от родителей. Подростковый возраст характеризуется следующими особенностями развития: реакциями эмансипации, группирования со сверстниками, подверженности имитации, формирование сексуального влечения, ярким проявлением акцентуаций характера, что может быть одним из факторов склонности к девиантному поведению. На сегодняшний день, нет единой точки зрения на определение понятия девиантного поведения и насколько оно является патологическим. Тем не менее, все ученые сходятся во мнении, что к отклоняющемуся поведению относятся различные действия подростков агрессивного, антисоциального, аддиктивного характера (алкоголизм, токсикомания и наркомания), различные правонарушения, и такие типично подростковые реакции, как реакция оппозиции, побеги из дома, реакция группирования со сверстниками, носящая негативный характер. Последние формы обычно не носят патологический характер и должны с взрослением исчезать.

Проведя эмпирическое исследование, мы пришли к следующим выводам. 28% подростков имеют склонность к отклоняющемуся поведению. При этом, в наибольшей степени это проявляется в склонности к преодолению норм и правил, т.е. подростки в большей мере склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Наиболее низкая склонность отмечается к деликвентному (противоправному) поведению.

Подростки с девиантным поведением, имеют более высокий уровень макиавеллизма, для них характерно, при вступлении в контакт с другими, держаться эмоционально отчужденно, иногда обособленно, ориентироваться на проблему, а не на собеседника, испытывать недоверие к окружающим. Лица, с девиантным поведением в межличностных отношениях характеризуются более высокой авторитарностью, диктаторством и властностью. Девиантные подростки имеют высокий уровень эгоистичности поведения, стремясь быть над всеми, но одновременно и в стороне от всех. Они самовлюбленные, расчетливые, эгоцентричные. Безответственное поведение прослеживается в перекалывании трудностей на окружающих, при этом сами относятся к ним с холодной отчужденностью. Также у них отмечается высокий уровень агрессивности и подозрительности по отношению к окружающим. Девиантных подростков отличает неуверенность в себе и высокая тревожность по любому поводу. При этом, такие подростки более упорны в достижении своей цели, настойчивы в отстаивании своих взглядов и принципиальны в оценках. Подростки, не склонные к девиантному поведению более дружелюбны и любезны с окружающими. Они более ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования других, более ответственны. Рассматривая основные тенденции поведения в группе необходимо отметить, что все подростки имеют высокий уровень общительности, но девиантные подростки в меньшей мере склонны образовывать эмоциональные связи в группе, нежели подростки не склонные к девиантному поведению.

Таким образом, в ходе исследования подтвердилась гипотеза о том, что существуют значимые различия в показателях межличностного общения и склонности к манипулированию у подростков с нормальным и девиантным поведением. Корреляционное исследование показало, что девиантные подростки с высоким уровнем готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленны, расчетливы, независимы. Девиантные подростки со слабым уровнем волевого

контроля эмоциональной сферы, как правило, склонны к отчуждению по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительны, обидчивы. Для лиц со склонностью к деликвентному поведению свойственна, склонность к самоунижению. Также девиантные подростки с высоким уровнем готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения стремятся не принимать групповые стандарты как социальные, так и морально-этические.

Девиантные подростки, склонные к преодолению норм и правил, в основном, склонны к использованию манипулятивных тактик, критичны, прямолинейны, настойчивы. Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что существует взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению, макиавелизмом и межличностными отношениями девиантных подростков. Психологическая поддержка девиантных подростков, является составным элементом комплексного психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в учебном заведении. Для более эффективного психолого-педагогического сопровождения, необходимо вовлекать подростков с девиантным поведением в работу, направленную на всестороннее личностное и социальное развитие, на повышение их социальной компетентности в современной среде. Помогать в решении не только личностных, но и межличностных проблем, обучать коммуникативным навыкам, через специальные программы, направленные на сближение девиантных подростков с остальными сверстниками. Для улучшения межличностных проблем девиантных подростков необходим достаточный уровень психолого-педагогической компетентности педагогов, специалистов и родителей, их оптимистичной позиции по отношению к ним. В данном направлении необходима целенаправленная работа психологической службы образовательного учреждения.

Список использованной литературы:

1. Заика, Е.В. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением / Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина // Вопросы психологии. - 1990. - №4. – С.11- 14.
2. Змановская, Е.В. Девиантология / Е.В. Змановская – М.: Академия, 2006. – 288 с.
3. Психология девиантного поведения: курс лекций / А.В.Нефедова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г.Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76с.

Уткина Анна Александровна
магистрант ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Ахметова Д.З.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИМИДЖЕ ПЕДАГОГА

INCLUSIVE EDUCATION AS THE PRECONDITION OF THE EDUCATOR'S IMAGE PERCEPTION TRANSFORMATION

Аннотация. В статье рассматриваются возможные изменения в имидже педагога, связанные с активным внедрением инклюзивного образования.

Abstract. The article describes the probable changes in the educator's image caused by the active implementation of the inclusive education.

Ключевые слова: имидж педагога, инклюзивное образование.

Keywords: educator's image, inclusive education.

Инклюзивное обучение – это образование будущего, что признано и на российском, и на международном уровне [3]. Можно отметить повышение активности, связанной с внедрением инклюзивного обучения, и сделать вывод, что в обозримые сроки оно станет общепринятым. Несомненно, внедрение инклюзивного обучения приведет к многочисленным последствиям в разных сферах. Не претендуя на глобальные прогнозы, можно предположить, что одной из них с высокой вероятностью будет «тектонический сдвиг» в сфере имиджелогии, а именно в области имиджа педагога.

Основы отечественной имиджологии закладывались в конце 1980-х – 1990-х гг. Основные работы в области как теоретической имиджологии, так и практических рекомендаций по развитию имиджа [4 и др.], отталкиваются от буквального понимания термина image («изображение») и в качестве основных составляющих имиджа рассматривают внешний вид (одежду и аксессуары, манеры поведения и физические характеристики, такие как рост, голос и пр.), умение позиционировать себя, «харизму» и т.д.

В то же время ряд источников уже отмечают тенденции к конкретизации составляющих имиджа в зависимости от контекста: культурного, сферы занятости (человек-человек, человек-знаковая система), профессии человека и т.д. Имидж педагога (особенно высшей школы) отличается от «общего» случая рядом особенностей. Так, имидж преподавателя, формирующийся в сознании студентов, имеющих с ним личный контакт, более многогранен, информативен, разносторонен и целостен, поскольку основан на большем количестве характеристик, чем в большей степени поддающийся формированию и коррекции имидж руководителя или политика [2]. В такой ситуации важно, чтобы предлагаемое «внешнее обещание» имиджа соответствовало внутреннему содержанию личности преподавателя. Проведенный нами в 2011 г. опрос среди 403 студентов I-IV курсов Института экономики, управления и права (г. Казань) также показал, что среди «качеств идеального преподавателя» студенты называют профессионализм в 1,4 раза чаще, чем внешний вид [5], что косвенным образом подтверждает как выводы А.А. Деркача, так и отмеченную выше тенденцию. Один из тезисов имиджологии – «имидж не существует вне восприятия его другими людьми». Очевидно, что при развитии инклюзивного обучения в коллективах возникнут условия для более тесного взаимодействия с «особенными» людьми, и в этой связи произойдут постепенные, но неминуемые изменения в их восприятии. Современные исследования уже фиксируют свидетельства такого процесса. Например, наблюдения американских специалистов показывают, что те, кто, до школы посещал детские сады вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним толерантнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с такими учениками [1]. Очевидно, что распространение инклюзии приведет к дальнейшим изменениям в образовательной среде. В частности, со временем, при более частых контактах с людьми с особенностями, общество примет эти особенности как вариант нормы. Соответственно, произойдет сдвиг фокуса с физических характеристик соучеников и педагогов на их личностные характеристики. Один из ключевых факторов, влияющих на имидж педагога – это ожидания среды. Таким образом, изменения фокуса восприятия личности в образовательной среде приведет к изменению оценочных категорий в отношении имиджа педагога.

Представляется возможным спрогнозировать следующие изменения в составляющих имиджа и имиджеобразующих факторах: роль внешних характеристик (стиль, голос, одежда) незначительно снизится. Поскольку они относятся к сфере бессознательного восприятия, изменения в этой сфере медленны; повысится роль таких составляющих личностного и профессионального имиджа, как владение ключевыми компетенциями (прежде всего, коммуникативной) и профессионализм. В этом смысле тенденции, которые отмечает А.А. Деркач, могут только получить усиление в контексте развития инклюзивного обучения.

В мировой педагогической практике уже существуют примеры этого процесса. Наиболее известный из них, разумеется, Стивен Хокинг (Великобритания) – ученый-астрофизик, преподаватель и один из самых известных популяризаторов науки в мире. Другой – Пабло Пинеда (Испания), преподаватель, бакалавр в области педагогической психологии, благотворитель и первый в Европе человек с синдромом Дауна, получивший университетское образование.

Учитывая отечественные реалии, хочется надеяться, что постепенное включение особенных людей во все сферы жизни общества, начиная с образования, и соответствующие изменения в восприятии педагогов приведут к кумулятивному эффекту: хотя бы минимальному и постепенному изменению имиджа педагога, повышению ценности его профессиональных качеств в глазах общества не только в профессиональной сфере, но и в других областях жизни. С другой стороны, активизация инклюзивного обучения детей в дошкольных и школьных образовательных учреждениях приведет к соответствующему увеличению количества студентов с особенностями в развитии и физическом состоянии в средних и высших специальных учебных

заведениях. Выступая объектом в контексте изменений в образовательной среде, педагог также выступает и субъектом преподавания. Если рассматривать его в контексте имиджа, можно сделать вывод, что профессиональные и личностные качества станут еще более важны для формирования педагогического авторитета и выстраивания отношений с обучающимися.

Что касается сроков указанных изменений в области имиджа педагога, можно ожидать, что в полной мере их можно будет ощутить в течение как минимум одного, а скорее двух поколений (20-40 лет) с момента имплементации инклюзивного обучения в России. Достаточно продолжительный срок прогнозируется в связи с тем, что для того, чтобы не только в стенах образовательных учреждений, но и в обществе в целом были приняты новые ценностные установки, необходимо достижение определенной «критической массы» их носителей.

В уже упоминавшихся материалах 48-й сессии МКО ООН «Инклюзивное образование: путь в будущее» [3] отмечается: «Главная трудность, вызываемая процессом интеграции, заключается в том, что этот процесс необязательно сопровождается изменениями в организации обычных школ, их программ обучения и их стратегий образования и профессионального обучения». Несмотря на все различия в области инклюзивного обучения в западных странах и России, эта мысль представляется актуальной и для нас. Поэтому в завершение данной работы хотелось бы отметить, что развитие инклюзивного обучения в общем и его частных следствий, таких как имидж педагога в глазах обучающихся и самовосприятие педагога, сопряжены с теми или иными изменениями в образовательном процессе, начиная с программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации самих педагогов. Разумеется, инициативы по их включению в образовательный процесс следует только приветствовать.

Список использованной литературы:

1. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н.С.

Грозная // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89-104.

2. Деркач, А.А. Социально-психологическая концепция имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия. / А.А. Деркач. – Москва, 2003. – 698 с.

3. Тараканова А.А. Имидж вузовского преподавателя с позиции современного студента / А.А. Тараканова // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования. Материалы XXI Всероссийской научной конференции. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2011. – С.428-430.

Файзуллина Алсу Гусмановна
преподаватель английского языка колледжа КИУ (ИЭУП)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE FOR STUDENTS OF INCLUSIVE GROUPS

В настоящее время система образования Российской Федерации переживает глобальные изменения. Множество различных учебных заведений трансформируются под влиянием рыночной экономики и в результате правительственных реформ.

В результате этого появилось понятие «инклюзия», которое первоначально было сформировано в США, Великобритании и многих стран Европы.

Слово «инклюзия» с перевода английского языка на русский означает «включение, охватывать, иметь в своем составе». Сегодня это понятие рассматривается не как объединение детей с ОВЗ в одной группе со здоровыми сверстниками, а как принятие таких детей коллективом и полноценного взаимодействия друг с другом на принципах равноправия.

Вспомним 8 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.

Сегодня система образования является одним из главных агентов социализации, причем важную роль здесь играет не только формальная организация и влияние педагогов, но и взаимодействие студентов с ОВЗ со сверстниками.

Именно ДООУ, школа, вуз берет на себя ответственность оказывать не только педагогическую помощь, но и психологическую и социальную, которая так необходима для тонкой организации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Так как он ограничен в социальном функционировании, контактах с окружающими, следовательно, социальной реабилитации и включения в общество.

Инклюзивное образование – это перспективный путь включения человека с особыми возможностями в общеобразовательный процесс вместе с другими для приобретения социального опыта, как основы постепенного овладения социальными нормами современных общественных отношений [1].

Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Ориентация инклюзивного образования на создание условия для включения детей с особыми потребностями в пространство деятельности, которое осваивается их сверстниками, обеспечивает возможность личностного развития студента, его адаптацию в общество. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, а гарантированная связь особенных детей со своими сверстниками в условиях инклюзивного образования – фактор успеха социализации [2].

Для успешной жизни в социуме индивида, немаловажную роль играет обучение и воспитание как единый процесс.

Любой учебно-воспитательный процесс в инклюзивной группе должен строиться с учетом психофизических особенностей учащихся.

Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особого подхода и особых условий их воспитательного процесса. Поэтому, чтобы правильно спланировать учебно-воспитательную работу с учащимися, необходимо проводить объемную подготовительную работу. Эта работа основывается, в первую очередь, на заключениях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или диагностического центра. Такая диагностика дает целостную картину динамики развития, определяет прогноз развития учащегося при тех или иных условиях обучения, воспитания, жизни.

Для обучения студентов данной категории лиц необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы. Данный комплекс мер подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других студентов по взаимодействию с ними. Кроме этого, необходимы специальные программы по их адаптации в образовательных учреждениях.

В нашем обществе роль изучения иностранного языка, а именно английского языка очень велика, так как он является всемирным международным языком. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья также как и все родители стремятся дать им языковое образование. Знание английского языка даже на элементарном уровне помогает нашим детям социализироваться, становиться более самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками как в нашей стране, так и за рубежом, куда часто выезжают «особенные» дети со своими родителями.

Основным доступным способом обучения студентов с ОВЗ является разработка адаптированной программы по английскому языку.

На занятиях английского языка формируются лексические умения в ходе выполнения упражнений, которые обеспечивают запоминание новых слов и выражений и употребление их в речи. Используются информационно-коммуникационные технологии, что позволяет «особенному» ребенку с удовольствием заниматься английским языком. Создание благоприятного психологического климата, использование здоровьесберегающих технологий,

адаптированной программы с учетом особенностей психофизического развития и возможностей таких детей, иллюстративного и аудиоматериала, интерактивных элементарных заданий на CD и ситуации успеха просто необходимы на каждом занятии, чтобы учащиеся с ОВЗ почувствовали радость от малого, но хорошо выполненного задания. Все это делает учебный процесс более увлекательным и эффективным. У студента не должно возникать ощущения того, что его усилия напрасны. На занятиях учащихся нужно хвалить, подбадривать, иногда помочь найти правильный ответ.

При овладении диалогической речью в ситуациях повседневного общения студент учится вести элементарный диалог побудительного характера: отдавать распоряжения, предлагать сделать что-либо. Разнообразие упражнений и игр помогает ему легче и быстрее запомнить изучаемый материал, а это ведет к расширению лингвистического кругозора: помогает освоить элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на английском языке.

В процессе разработки программы обучения английскому языку студентов инклюзивной группы, мы пришли к определенным выводам. В первую очередь, количество студентов в инклюзивной группе не должен превышать 7-8 человек, так как студентам и преподавателю инклюзивного типа проще работать в небольших группах, где преподаватель смог бы уделять время и внимание каждому **индивидуально**. В работе со студентами инклюзивной группы важно не торопиться, так как там учатся абсолютно разные дети. В одной группе могут быть и умственно отсталые, которым не понятны элементарные вещи и дети-индиги, которые схватывают все на лету и могут похвастаться лучшими знаниями по английскому языку. В таком случае, преподавателю нужно проработать с каждым, уделяя определенное время, внимание и терпение.

Во-вторых, один и тот же материал необходимо представить по-разному, чтобы каждый студент понял так, как он это умеет. Например, слепому студенту можно предложить только один вид подачи материала – в качестве аудирования. Восприятие на слух служит единственной возможностью получить информацию по теме и освоить умение говорить на английском языке. Плохо видящему студенту есть альтернатива предложить текст материала шрифтом в 36, 48, а может и 72 (это зависит от возможности студента). Студенту с ДЦП тяжело много и быстро писать. В этом случае, такому студенту необходимо дать основную информацию в виде таблицы и устно проговаривать материал несколько раз.

Конечно, у многих появится вопрос, а как же остальные студенты? Что делать студентам, которые не имеют ограничения по здоровью?

Про них мы, конечно, тоже не забываем. С ними мы прорабатываем весь материал как письменно, так и устно, давая дополнительный материал домой и возможность помочь своему незрячему или глухому сверстнику, воспитывая тем самым качества толерантности, доброты и взаимопомощи. Так как не все обучающиеся «без особенностей» не принимают студентов с ограниченными возможностями здоровья. В силу возрастных психологических изменений подростков, где имеет место агрессия, неприязнь, злоба, обиды, такие студенты просто не хотят и не могут понимать и принимать «других» людей как своих. И это большая проблема.

В такой ситуации невозможно обойтись без психолого-воспитательных бесед, дискуссий, которые должны проводиться педагогом инклюзивной группы. Другими словами, педагог инклюзивного типа должен быть и педагогом-предметником, педагогом-психологом, педагогом-фасилитатором.

Термин «фасилитация» происходит от английского языка «acilitate» - облегчить, содействовать, способствовать, помогать, продвигать. Фасилитация – это психологизированная организация процесса групповой и индивидуальной работы, направленная на выявление сложностей в деятельности и оказание помощи в достижении личностью поставленных целей. Реализация фасилитации позволит повысить эффективность групповой работы, вовлечь в деятельность и заинтересовать каждого ребенка и всех участников группы, раскрыть потенциал субъектов учения; это и реальная помощь детям, задача которой – облегчение межличностного взаимодействия внутри группы [2].

Фасилитатор – это человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью. Педагог-фасилитатор обладает такими качествами, как доброта, душевность, чувствительность,

лояльность, открытость, а на занятиях такого педагога всегда царит взаимопонимание, легкость и счастье.

Обучение студентов с ОВЗ английскому языку возможно и нужно. Ведь люди с ограниченными возможностями, правильно социализированные в обществе, могут оказаться не менее полезными для этого общества, чем многие здоровые его члены. И мы должны приложить все силы, чтобы дети и молодые люди с ограниченными возможностями не чувствовали себя обездоленными в самом начале своей жизни.

Список использованной литературы:

1. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.
2. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова, В.В. Васина и др.; под ред. Д.З. Ахметовой, В.В. Васиной – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – 204 с.

Хайруллин Рафаэль Равилевич
магистрант ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
Научный руководитель: д.п.н., профессор Ахметова Д.З.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE UNIVERSITY ON THE PHYSICAL TRAINING

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в организации занятий по физической культуре в высшем учебном заведении студентов с ограниченными возможностями здоровья, совместно со здоровыми студентами.

Abstract. The article discusses problems in organization of physical training in higher education of students with disabilities together with healthy students.

Ключевые слова: инклюзивное образование, физическая культура, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: inclusive education, physical education, students with disabilities.

Образовательная интеграция детей с особыми потребностями – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Новый подход к организации образования таких детей вызван к жизни множеством причин, которые можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигшего определенного уровня экономического, правового и культурного развития. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [1].

J. Newman полагает, что «отношение к людям с нарушениями и социальная политика по отношению к ним формируются в результате исторических процессов». Он отмечает, что «эти процессы направляются философскими понятиями утилитаризма, гуманизма и прав человека. Эти понятия были частью западной культуры с древних времен и продолжают формировать ее политику и общественную мораль и в наше время» [2, с. 5].

Обычное образование нацелено на здоровых детей, включает в себя обычных педагогов. Специальное образование включает работу с особыми детьми, под них подстраиваются педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант посещения учебного

заведения учащимся с ограниченными возможностями здоровья, надомное, дистанционное обучение [3, с. 3-4].

Возвращаясь к проблеме инклюзивного образования в России, необходимо заметить, что эффективность его внедрения зависит, прежде всего, от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды [4, с. 15].

В нашей стране уделяется большое внимание на, инклюзивное образование, есть нормативные документы регламентирующие организацию и проведение занятий по физической культуре для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря Летней Универсиаде проводимой в Казани в 2013 году построено огромное количество спортивных объектов, в которых созданы материально-технические условия, обеспечивающие возможность

беспрепятственного доступа в помещения для занятий по физической культурой и даже спортом,

а также их пребывания в этих помещениях (в том числе наличие пандусов, поручней,

расширенных дверных проемов), двери оформлены рельефно-точечным шрифтом Брайля с

описанием что это за спортивный объект. Имеется оборудование (тренажеры) для проведения занятий по физической культуре с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Но существует множество и проблем при осуществлении инклюзивного образования. Одной из проблем является установление дружеских отношений между детьми инвалидами и их сверстниками. Обучение инвалидов в одной группе с обычными студентами это один из самых лучших способов адаптации его общественной среде. Для любого студента, а тем более студента-инвалида очень важно обретение друзей в процессе обучения, особенно на первом курсе. Из этого вытекает еще одна проблема обучения студентов-инвалидов, нехватка преподавателей со специальным образованием, которые имеют право и могут работать с этими студентами. Если студент-инвалид приходит на занятие по физической культуре со студентами своей группы, то ему нужен отдельный преподаватель. Этот педагог должен будет работать с ним по индивидуальной программе, но такое в наших ВУЗах реализовать очень тяжело. На сегодняшний день у преподавателей и без этого огромная учебная нагрузка, и поэтому, придя на занятиях по физической культуре, студент с ограниченными возможностями сидит или в лучшем случае преподаватель его сажает за какой-нибудь тренажер. А сам идет вести основное занятие в группе, хотя студент с ограниченными возможностями здоровья требует большего внимания, чем обычный.

Для адаптации и социальной защиты студентов с ограниченными возможностями здоровья одним из лучших способов является физическая культура. У этих студентов физическая культура развивает и даже повышает их физические и функциональные качества. Занятия по физической культуре способствует преодолению психологических и физических барьеров, они понимают и чувствуют, что и они могут практически все. Для студента-инвалида приходит понимание, что они могут общаться на равных со своими здоровыми сверстниками. В этом есть и хороший опыт для здоровых студентов, они учатся толерантности, и навыками общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Здоровый образ жизни – отличительная черта человеческой цивилизации. Он помогал, помогает и будет помогать человеку учиться, трудиться, созидать и творить, совершенствовать и преобразовывать мир; отдыхать и восстанавливаться, укреплять и оздоравливать свой организм; развивать и совершенствовать свои физические и психические способности [5].

В заключении, можно сказать, что совместное инклюзивное обучение, помогает не

только студентам-инвалидам адаптироваться в современном обществе, но и здоровых студентов учит пониманию, состраданию и толерантности. Важно чтобы преподавательский состав имел компетентность, способность и наличием времени на учебных занятиях больше уделять время студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Список используемой литературы:

1. Емельянова Т.В., Александров Ю.М. Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования // Вектор Науки ТГУ. – 2013. - № 3. – С.420-423.
2. Newman, J. (1991). Handicapped persons and their families: Philosophical, historical, and legislative perspectives. In M. Seligman (Ed.), The family with a handicapped child (2nd ed., pp. 1-26). Boston: Allyn&Bacon.
3. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Автореф. дис... кан. пед. наук. Шуя, 2011. 26 с.
4. Соломин В. Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования // Активная физическая культура. 2010. №4. – С.15-17.
5. Калманович В.Л., Болотников А.А., Хайруллин Р.Р., Мугаттарова Э.Р. «Влияние физической культуры и спорта на здоровье и образ жизни человека» XXVII Международная научно-практическая конференция «Приоритетные научные направления: от теории к практике», Новосибирск, ЦНПС, 2016. – С 141-146.

Хамидуллина Фания Рафиковна
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента ЧОУ ВО
«Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

МЕНЕДЖМЕНТ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

MANAGEMENT IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. В статье раскрывается сущность и значение инклюзивного образования, обосновано значение управления процессами внедрения инклюзивного образования.

Abstract. The article reveals the essence and importance of inclusive education, justified the value of process management implementation of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступная среда, сфера образования, образовательный процесс, эффективное управление, финансовое обеспечение, материально-техническое обеспечение, информационное обеспечение.

Keywords: inclusive education, accessible environment, education, educational process, effective management, financial support, logistical support, information support.

В развитых странах большое внимание уделяется созданию доступной среды для всех граждан независимо от их физического состояния и здоровья, в том числе социально-правовая среда, возможность получения образования, создание условий свободного передвижения в пространстве: в общественных местах, различных учреждениях и организациях и т.д. На сегодняшний день одним из основных направлений развития сферы образования в нашей стране является развитие инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в современном обществе представляет собой процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех, и в свою очередь, обеспечивает доступ к образованию для граждан с особыми возможностями здоровья. Инклюзивное образование должно осуществляться на всех этапах образовательного процесса в соответствующих организациях: дошкольного образования, основного и среднего общего образования, начального и средне - профессионального образования, высшего и послевузовского образования. При этом граждане должны овладевать в соответствии с адаптированными федеральными образовательными программами знания, умения и навыки, которых должны применять на практике, а также осваивать формы социального поведения и научиться реализовать их в обществе.

Только системный подход даст ощутимый результат в единстве всех уровней и компонентов образования, а также в объединение представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, включая членов его семьи. Эффективное управление процессами внедрения инклюзивного обучения в образовательных организациях будет способствовать ускорению создания в этих организациях равные условия для всех категорий населения независимо от их физического состояния.

1. Прежде необходимо наличие в одном лице грамотного руководителя и специалиста в области инклюзивного образования. А также наличие высококвалифицированных специалистов, способных разрабатывать адаптированные образовательные программы и использовать их в процессе обучения учащихся с особыми возможностями здоровья.

2. Наличие нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность инклюзивной образовательной организации, в том числе для разработки и реализации адаптированных образовательных программ.

3. Финансовое обеспечение инклюзивной образовательной организации способствует материально-техническому и информационному обеспечению.

4. Необходимо материально-техническое обеспечение инклюзивной образовательной организации в соответствии с требованиями учащихся с особыми возможностями здоровья, что обеспечит им свободу передвижения в пространстве, удобство рабочих мест, наличие соответствующих технических средств обучения и учебных материалов.

5. Информационное обеспечение будет способствовать формированию информационной учебной и учебно-методической базы для обучения, ускорению коммуникационных процессов и принятию эффективных управленческих решений в инклюзивной образовательной организации.

Список использованной литературы:

1. Библиографическое описание: Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012.

2. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие / М.А. Гончаров. -3-е изд. – М.: КНОРУС, 2016.

3. Гусева, С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации [Электронный ресурс] / С.В. Гусева. – Режим доступа: www.valeocentre.ru.

4. Инклюзивное образование. Выпуск 1.С.В. Алёхина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина - М.: Центр «Школьная книга», 2010.

Ханмурзина Римма Ростямовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и
педагогике ЧОУ ВПО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

PROFESSIONAL TEACHER'S COMPETENCES AS MODERN LIFE STYLE REFLECTION

Аннотация: В статье рассматривается современный профессиональный стандарт педагога. Автор выделяет компетенции, обусловленные современным укладом жизни, а также современными ценностными установками. Определение современных компетенций осуществляется при помощи сопоставления советской и современной педагогической мысли.

Abstract: The article discusses the current professional standard of the teacher. The author identifies the competencies associated with today's way of life and modern value orientations. The modern definition of competences is carried out by comparing his modern pedagogical.

Ключевые слова: педагог, профессиональная компетенция, стандарт

Key words: teacher, professional competence, standart.

Профессия учителя всегда обязывала к отслеживанию последних достижений науки, приятию и комментарию происходящих событий, что делает человека «шагающим в ногу со временем». Наша страна, претерпевая различные экономические и социальные изменения, не могла сохранить тот ценностный уклад, который был сформирован ранее, и, естественно, приобрела новые ориентиры, которые не могут остаться без внимания школы.

Именно с изменением перечисленных факторов связываем разработку новой концепции (профессионального стандарта) педагога, так как поведение педагога, его методы работы, способ взаимодействия с детьми, должен отвечать современным требованиям с целью сохранения гармонии в глобальном взаимодействии школы и ученика.

Понятие профессиональная компетенция педагога вводится как одна из ключевых категорий современного педагога, что прописано в концепции формирования современного педагога. Профессиональная компетенция определяется как «способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач». Компетенция в общем понимается как «круг вопросов, в котором человек хорошо осведомлен». Следовательно, профессиональная компетенция педагога определяет спектр тех качеств, которые будут способствовать эффективному ведению образовательного процесса. Рассмотрим детально предложенную в 2015 году концепцию на предмет определения искомого диапазона качеств, необходимых для педагога.

Профессиональный стандарт педагога состоит из трех частей, что, безусловно, базируется на классических идеях отечественной педагогики об навыках, умениях знаниях, то есть всем известных ЗУНах. Пункт 4.1 концепции описывает априори необходимые требования к педагогу и в то же время подчеркивает важной каждой из так называемых «прописных» истин: умение планировать и анализировать учебный процесс, в частности урок; владеть формами и методами урочной и внеурочной деятельности, активно осваивать вновь появляющиеся методики. Так, в последнее время в Республике Татарстан активно вводится методика работы по «сингапурской» системе. Сюда же относится умение вовлекать в учебный процесс каждого ученика, учитывая его интеллектуальные способности и физические данные (речь идет детях-олимпиадниках, детях-инвалидах). Особое внимание уделяется формированию навыка владения русским языком у тех учеников, для которых русский не является родным языком. Данное включение мы рассматриваем как нововведение и результат глобальных мировых процессов, одним из которых является миграция, с одной стороны. С другой стороны, высокие требования к владению русским языком подчеркивают значимость языка на государственном уровне. Следующим нововведением считаем вербализацию, то есть проговаривание, того, что изначально считается естественным, одним из ключевых, требованием к педагогу- давать объективную оценку знаниям ученика. Данный факт не прописывался ранее, но именно он служил залогом качества образовательного процесса. Отражением современного образа жизни является необходимость владеть компьютерными технологиями, а также иными современными устройствами, к примеру, смарт-досками. Активное применение смарт-досок, ка и любых иных технических достижений в процессе обучения позволяет привлечь внимание ученика к излагаемой теме, обратиться к «внешкольным», компьютерным знаниям школьника, а также увеличить авторитет педагога. Как показывают результаты экспериментов, педагог, владеющий ИКТ, вызывает у учеников чувство сопричастности к современному миру «дивайсов», за которым так активно наблюдают учащиеся.

«ИКТ-компетенция» подробно расписана в Приложении 1 анализируемой концепции, что подчеркивает ее значимость. Детально описываются элементы владения компьютером, необходимые манипуляции. Особое внимание уделяется интернет-этике, регламентирующей работу с чужим материалом, не присваивание авторских работ. Ведение образовательного процесса посредством ИКТ также подверглось пристальному вниманию разработчиков, что связываем с активизацией средств интернет-общения (Skype, Viber, What`suri т.д.). Данное требование является логичным следствием развитием условий жизни и одним из ее компонентов на сегодняшний день. Однако мы полагаем, что увлечение интернет-обучением не должно полностью заменить живое общение в классе, когда учитель чувствует реакцию ученика, может помочь ему в конкретный момент, в конкретное время.

Воспитательная часть также является традиционной для отечественной педагогики, так как именно советские, а затем русские школьники отличаются коллективным духом, ответственностью за коллектив, что продолжается и после окончания школы. Мы полагаем, что заслуга в этом принадлежит классному руководителю, направляющему все усилия на формирование сплоченного коллектива, способного развиваться, поддерживать друг друга.

Своеобразной ретроспективой является требование создание детских организация и органов самоуправления, так как любая из подобных организаций будет многое заимствовать от пионерской организации, успешно просуществовавшей в советском союзе более 60 лет. Новым считаем пункт 4.2.8. «Уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их». Данный пункт является нетипичным для отечественной педагогики, так как авторитет учителя считается неоспоримым и требует полнейшего подчинения, но в то же время личность учителя априори предполагала достойное поведение, отличающееся гуманностью, объективностью и любовью к ребенку. Современное же поколение ввиду ряда экономических и социальных причин изменило отношение к личности педагога в целом, что привело к ценностному сдвигу в тандеме «учитель-ученик». Ученик считает возможным спорить с учителем, комментировать его слова, что должно быть недопустимым. Пункты 4.2.9-4.2.18 напрямую указывают на полноценное взаимодействие учителя с семьей ученика, в результате чего учитель не только проникнется семейной атмосферой учащегося, но и даст понять ему, насколько важен каждый из учеников для учителя; следовательно, позволит учащемуся ощутить свое значимость и важность уже в юном возрасте. Данные пункты также актуализируют знания из области теории педагогики: знакомство с историей педагогической мысли, ее конкретными эпизодами неотъемлемо ведет к тонкому восприятию педагогом души учащегося. Так, педагог Януш Корчак активно доказывал необходимость равного взаимоотношения между учеником и учителем, что проявляется не только в общении, где учитель не может позволить себе настаивать на чем-либо – допустимо лишь убеждение с иллюстрациями, но и во внешнем проявлении уважения – глаза ребенка и учителя должны быть всегда на одном уровне, что подчеркивает равенство собеседников, но не умаляет значимости учителя.

Нововведением считаем и требование к знанию своей родословной. Подобные сведения претерпевали различное видение в разные исторические эпохи. Так, если в 20-40-ые годы XX века знание своей родословной могло быть чревато определенными ограничениями в обществе и в карьере: общеизвестен тот факт, что во время репрессий многим приходилось отказываться от своих родственников с целью сохранения собственной жизни и социального положения. Сейчас исчерпывающее знание своей родословной является не просто желанием, но и актуальным направлением общественной мысли, даже в кругах молодежи. Многие посредством социальных сетей разыскивают своих родственников, выстраивают «семейные» деревья.

В третьей части стандарта – развивающей, описываются те навыки, которые регулируют и регламентируют духовное общение учителя и ученика. Здесь так же выделяются как классические положения (выявление особенностей ребенка, умение оказывать адресную помощь), так и современные требования. К примеру, требование толерантности, которое можно рассмотреть как амбивалентное. С одной стороны толерантность воспитывается естественно в результате коллективной работы учеников, и не требует специальных оговорок. С другой стороны, современная толерантность связана как с уважительным отношением к представителям других наций, детей, отличающихся физически или умственно от окружающих, так и «обычным» ребятам. Данное требование также связываем с условиями современной жизни, которые часто формируют чувство индивидуальности, которое может находить крайние формы выражения: к примеру, учащиеся бывают неспособны разделить точку зрения другого, уступить ему, помочь в трудную минуту.

Таким образом, современные компетенции педагога подразумевает владение классическими знаниями и современными. Современные в свою очередь отражают ценностные ориентиры нации на данный период развития (толерантность, знание своей родословной, адресная помощь учащемуся) и современные достижения научной мысли (ИКТ – технологии).

Шулаева Марина Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и
предпринимательства Набережночелнинского филиала ЧОУ ВО

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО
ПАРАЛИЧА**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF PERSONALITY
DEVELOPMENT OF TEENAGERS WITH CEREBRAL PALSY**

Аннотация. В статье раскрывается суть психолого-педагогического сопровождения подростков с последствиями детского церебрального паралича, детерминирующего личностное развитие данного контингента.

Abstract. The article reveals the essence of psychological and pedagogical support of teenagers with cerebral palsy, determining the personal development of the population.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, развитие личности.

Key words: cerebral palsy, the development of personality.

Своевременность и обоснованность изучения личностного становления людей с двигательной недостаточностью (далее ДЦП) продиктована все возрастающим числом лиц с двигательными особенностями, присутствие которых влечет физический и когнитивный недуги. В Российской Федерации этот показатель может достигать 6-8 случаев и более на 1000 родов. С другой стороны, исследование особенностей социализации данной категории подростков носит часто односторонний характер. Врожденный недуг рассматривается отдельно от его носителя.

В настоящее время явно недостаточно программ, инновационных разработок, касающихся развития личности в ситуации двигательной депривации. Аннотирование и реферирование литературы по заявленной теме (Е.Ф.Архипова, М.В.Ипполитова, Е.М.Мастюкова, И.И.Мамайчук, L.Bender, E.Cardwell, M.Michael и др.) показало, что основное место в данных публикациях отведено детям раннего, возраста.

Подростковый возраст в работах большинства авторов представлен явно недостаточно (И.Ю.Левченко, Н.В.Финкель и др.). Следует отметить, что именно подростковый возраст характеризуется все возрастающим интересом к определению своего положения во взрослой жизни, именно здесь и сейчас происходит усвоение социализации, происходит самоопределение. Кроме того, неоспоримым остается тот факт, что узкие специалисты (психологи, дефектологи, педагоги, логопеды и др.), осуществляющие медико-психолого-педагогическое сопровождение подростка, не имеют, на данный момент междисциплинарной программы. Нам представляется важным, чтобы такого рода программа учитывала реальные, но, прежде всего потенциальные возможности подростков с последствиями ДЦП, их уникальные компенсаторные и сверхкомпенсаторные возможности, тем самым способствовала развитию личности.

Актуальным и своевременным представляется такой междисциплинарный подход, который способствовал бы успешной интеграции подростков с ДЦП в современное общество, позволял активно взаимодействовать с разновозрастной аудиторией, не имеющей стойких косметических, двигательных или сенсорных недугов. Вместе с тем, данный подход должен ориентироваться и на их индивидуальные, а порой и уникальные способности. Теоретическое обоснование отечественной и зарубежной литературы по представленной проблеме, позволяет сделать вывод, что многие авторы, описывая личностные, творческие, когнитивные особенности детей и подростков в ситуации отягощенного генеза, останавливаются в своем описании либо на статистических критериях (что в большей или меньшей степени нарушено, отсутствует), либо адаптационных критериях (как приспосабливается и социализируется ребенок с ДЦП), либо негативных критериях (наличие множества недоразвитий, фрустрирующих потребностей, неадекватного уровня притязаний и т.д.).

По нашему мнению, относительно развития личности подростков с двигательными расстройствами эти критерии оказываются явно узкими, недостаточными, а порой и предвзятыми. Качественно иное понимание социально психологических особенностей любого человека, в том числе со своеобразием физического, психоэмоционального, сенсорного развития

связано, прежде всего, с пониманием его, как носителя культурных ценностей, где смыслообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, С.Л.Рубинштейн и др.).

Систематизация результатов, полученных в ходе теоретического анализа, легла в основу конструирования и внедрения в практику экспериментальной программы введения подростков с ДЦП в создаваемое вместе с ними личностное и творческое пространство, которая способствовала переходу от репродуктивных форм обучения к качественно новым формам, открывающим возможности самораскрытия, активности, ответственности за свою жизнь, когда то, что создается подростками, ожидаемо и принимаемо другими людьми. Данная экспериментальная программа позволила решить две большие задачи внутренне соединить содержание работы подростков с психофизическим недугом в разных мастерских, а также организовать совместную деятельность подростков со здоровыми сверстниками и другими людьми, входящими в их круг общения.

Психологической основой для определения принципов конструирования программы явились центральные идеи теории культурно-исторического развития Л.С.Выготского и его последователей, где одним из главных условий является организация деятельности самих учащихся при освоении того или иного материала. Данные принципы нашли свое отражение в конкретных темах программы «Мир, здравствуй!», в работу с которой были включены обучающиеся. Работа по каждой из тем позволила укрепить в их сознании три ключевых момента: отношение к миру, к другим людям и к самому себе. Проработка тем предполагала освоение подростками с ДЦП разных сфер общения: первой освоение роли юных учителей по отношению к детям, страдающим тем же недугом; вторая становиться активными дискуссантами со специалистами-профессионалами; третья сфера выстраивать общение с пожилыми людьми. Освоение данных сфер было наполнено определенным содержанием и обеспечивало полноценное общение подростков.

В результате формирующего эксперимента был получен материал, свидетельствующий о личностном развитии подростков с последствиями ДЦП, а внутри него художественно-эстетического, познавательного и нравственного развития. Отмечен переход подростков с потребительской, иждивенческой позиции на активную, творческую, когда то, что создается ими, востребовано и ожидаемо другими.

Перспектива направления дальнейших инновационных подходов в рамках обозначенной темы видится в: изучении особенностей и условий личностного развития разновозрастной аудитории людей, имеющих серьезный недуг вследствие детского церебрального паралича; исследовании роли психологов, педагогов, родителей, волонтеров и других специалистов, работающих с данным контингентом обучающихся, в их личностном, и, прежде всего, творческом развитии; разработках и апробации специальных психолого-педагогических мер воздействия, способствующих личностному росту и развитию подростков.

Список использованной литературы:

1. Айдарова, Л.И. Какое образование способно обеспечить защиту творческих возможностей человека Л.И.Айдарова. Материалы Международной конференции «Образование как социально психологический институт защиты детства. Уфа, 2006. С 53 54.
2. Левченко, И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте И.Ю.Левченко Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: сборник научных трудов. М., 1991. С. 21-44.
3. Обухова, Л.Ф. Феномен эгоцентризма у подростков инвалидов Л.Ф.Обухова, Т.В.Рябова, М.Н. Гуслова, Т.К.Стуре Вопросы психологии. 2001. 3. С. 40 46.
4. Ярская-Смирнова, Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов Е.Р.Ярская-Смирнова, И.И.Лошакова Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей: сб. науч. тр. Саратов: Изд-во СГУ, 2002. С. 79.
5. Шулаева М.В. Психологические условия творческого развития подростков с последствиями детского церебрального паралича: Автореф. дис ... к. психол. наук: 19.00.07. – Москва, 2006. – 23 с.

Шумова Юлия Владимировна
доцент кафедры Трудового и социального права

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE PROBLEM OF REALIZATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF PERSONS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации профессиональных компетенций лицами с ограниченными возможностями здоровья. Эмпирической базой исследования является статистика в области профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья предоставленная Федеральной службой государственной статистики. В статье анализируются правовые нормы гарантирующие получение профессионального образования, на основании проведенного анализа делается вывод о наличии противоречий Федеральных законов конституционным нормам.

Abstract. The article considers the problem of realization of professional competences of persons with disabilities. The empirical base of the study is statistics in the field of vocational education of persons with disabilities provided by the Federal service of state statistics. The article analyzes legal regulations ensure receipt of vocational education, on the basis of the analysis the conclusion about the contradictions of Federal laws to constitutional norms.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями, законодательство, профессиональное образование, инклюзивное образование, профессиональные компетенции, ограничения жизнедеятельности.

Keywords: persons with disabilities legislation, vocational education, inclusive education, professional competence, disability.

Не смотря на внедрение основных принципов инклюзивного образования в систему российского законодательства, динамика занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья в области профессионального образования остается отрицательной.

Конечная цель преемственной системы инклюзивного образования – успешная реализация профессиональных компетенций в области трудовой занятости. В соответствии со статьей 43 Конституции Российской Федерации [2] каждому гражданину Российской Федерации гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования, а также право на бесплатное высшее образование в государственных или муниципальных образовательных учреждениях. Предусматривается государственная поддержка различных форм образования и самообразования, установление федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе определяющих условия и порядок его получения инвалидами. Для инвалидов I и II групп предусмотрено право получать в льготном режиме бесплатное высшее образование.

Однако, в пункте 3 статьи 5 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» [3] вводится ограничение на реализацию указанной конституционной гарантии «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». Данная дефиниция вступает в противоречие с конституционными основами, гарантирующими получение профессионального образования среднего и высшего уровня, и как следствие порождает целый ряд проблем, одной из которых является невозможность реализации профессиональных компетенций по причине приобретения инвалидности. Как показывает практика люди приобретшие инвалидность в трудоспособном возрасте оказываются в трудной жизненной ситуации, которая на прямую связана с вопросами профессиональной реабилитации, неспособностью в новых условиях осуществлять трудовую функцию в силу приобретенных ограничений жизнедеятельности.

Таким образом, ограничения связанные с вторичным получением на безвозмездной основе среднего и высшего профессионального образования, вводимые федеральным законом об образовании, является серьезным препятствием на пути реабилитации гражданина приобретшего ограничения жизнедеятельности в трудоспособном возрасте. Невозможность использования ранее полученных профессиональных компетенции в новых для инвалида условиях и невозможность безвозмездного получения иных профессиональных компетенций порождает неблагоприятные условия для процесса профессиональной реабилитации и трудовой интеграции в целом.

Для решения указанной проблемы предлагается внести в статью 5 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» [3] поправку, и изложить ее в следующей редакции: «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, получение бесплатного второго среднего и высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья возможно при условии частичной или полной утраты профессиональных компетенций в связи с приобретением инвалидности, и не возможности полного восстановления трудовой функции в результате реабилитационных мероприятий».

Список использованной литературы:

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: официальный сайт, 2017. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения 07.02.2017).
2. СПС «Консультант плюс» [Электронный ресурс]: Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ) URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 07.02.2017).
3. СПС «Консультант плюс» [Электронный ресурс]: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 07.02.2017).

2.4. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аксенова Татьяна Ивановна
директор муниципального общеобразовательного учреждения
средней общеобразовательной школы №40, Россия, г. Липецк

РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF A COMPREHENSIVE INSTITUTION IN THE ORGANIZATION OF THE CONTINUITY SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье представлен опыт работы общеобразовательной школы по организации интегрированного обучения и реализации инклюзивного образования детей с нарушенной слуховой функцией, обосновывается целесообразность инициирования путей построения преемственной системы интегрированной и инклюзивной моделей образования самим общеобразовательным учреждением.

Abstract. The article represents the experience of the comprehensive school on the organization of integrated education in realization of inclusive education of deaf children. It is based on the expedience of ways of building of the continual system and inclusive models of education by the education institution.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, преемственность, глухие, слабослышащие, дети с кохлеарным имплантом, инициатива образовательного учреждения.

Keywords: inclusive education, integrated education, continuity, deaf, hard of hearing, cochlear implanted children, the initiative of an educational institution.

«Школа в школе» – так много лет называют муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение среднюю общеобразовательную школу №40 города Липецка. В 1991 году здесь начали функционировать специальные (коррекционные) классы для детей с нарушением слуха. Два вторых класса, пятый и шестой – всего четыре «новых» класса, а сколько изменений произошло и продолжает происходить в обычной, среднестатистической российской школе, не перечислять.

Итак, появились «особые» дети, а кадры для обеспечения полноценного, эффективного коррекционно-образовательного процесса «выковать» не успели. Первое, с чего начала администрация школы при поддержке руководства города, – это, конечно, приглашение специалистов–сурдопедагогов. Нам повезло – в нашу школу приехали работать молодые специалисты из Москвы, только что вышедшие из-за студенческой скамьи... Есть молодость, жгучее желание помочь детям с особыми образовательными потребностями, знание теоретических и методических основ сурдопедагогике... и все. Ни опыта у педагогов, ни прочной материально-технической базы в школе, ни четкого видения целей и перспектив.

И количество детей в школе резко уменьшилось: с 640 в 1990 году до 450 в 1993. И дело не только в демографической «яме» 90-х годов. Родители нормально развивающихся детей не хотели, чтобы в ученическом коллективе школы были «особые» ребята, а об общении, и, тем более, взаимодействии тех и других, по их мнению, не могло быть и речи. И уводили детей в другие, расположенные поблизости, общеобразовательные учреждения.

С тех пор прошло 25 лет. Сегодня наш педагогический коллектив с полной уверенностью может заявить, что все эти годы мы шли, не останавливаясь, искали пути взаимодействия с социальными институтами нашего и других регионов, апробировали методики и технологии, которые, на наш взгляд, наиболее полно отвечали поставленной перед школой задаче – способствовать социальной адаптации неслышащих школьников, и, безусловно, многому учились. Придя сегодня к нам в школу или присутствуя на наших мероприятиях, вы не сразу поймете, кто есть кто. Ребята вместе стоят, сидят, разговаривают, смеются, танцуют и даже поют, и, несомненно, учатся.

За годы работы с детьми, имеющими нарушения слуха, пришли к выводу: образовательное учреждение, в котором осуществляются или планируются к реализации интегративные или инклюзивные подходы к обучению, должно само инициировать пути построения системы образования. Поделится своим опытом.

1991 год – наши «гуру», вчерашние студенты, уверяют, что нельзя использовать жестовую речь на уроках, только дактильную, и то на начальных этапах обучения, т.е., в первом классе. В остальных случаях – только устную речь «с целью полного погружения в речевую среду», а жестовую – только на внеклассных мероприятиях. Но наблюдения во время посещения уроков и «разговоры» с детьми во внеурочное время доказывают обратное – дети из семей слышащих вместе со своими родителями занимаются жестотворчеством. Забили тревогу – обратились в методические службы управления образования Липецка, Липецкого института развития образования и открыли в школе «Курсы жестовой речи» для учащихся, педагогов, родителей учащихся. Так появился друг школы – Липецкое региональное отделение Всероссийского общества глухих, с помощью представителей которого и удалось реализовать проект «Жестовая речь для всех желающих». Итог – родители стали понимать своих детей, дети – своих педагогов и друг друга. Выстраивается преемственность в работе педагогического и родительского коллективов, благодаря чему овладение учащимися знаниями, умениями и навыками пошло значительно быстрее.

1992 год – впервые в школе набирается 1-ый класс для детей со слуховой депривацией. Не проходит и учебной четверти, как мама одного из мальчиков (с IV степенью тугоухости), узнав о существующей в нашей стране практике интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые классы, требует перевода своего сына в «обычный класс». Собираем

всю методическую базу, получаем разрешение, оцениваем свои силы, понимаем, что рискуем, и все-таки переводим ученика в массовый класс. Работаем сначала по модели временной, потом частичной, и впоследствии полной интеграции. Итог – ученик закончил школу (выпуск 2001 года), получил профессию в Липецком металлургическом колледже, в настоящее время трудится на Новолипецком металлургическом комбинате. В этом же году была предпринята попытка интегрировать еще одного ученика (со II степенью тугоухости). Казалось бы, «легкий» ребенок, но интегрированное обучение оказалось не его образовательным маршрутом. Вернувшись в специальный (коррекционный) класс, он успешно окончил школу, не раз своими творческими победами доказав, что он – один из лучших. В этом же году начинаем проводить с неслышащими учащимися не только плановые «речевые» конференции, но и совместные со слышащими внеклассные мероприятия. Итог – дети не отталкиваются друг от друга, а начинают взаимодействовать. Так началось практическое знакомство педагогического коллектива с моделями интегрированного обучения, которое впоследствии продолжилось и, как показало время, оказалось эффективным: в 2006 году выпустились из массовых классов еще две девочки, переведенные на интегрированную систему обучения; одна из них окончила тамбовский институт культуры и работает библиотекарем в Липецкой областной библиотеке, другая – окончила финансово-экономический институт и в настоящее время занимается предпринимательской деятельностью. Начинает формироваться преемственность в работе педагогов, работающих в специальных (коррекционных) и интегрированных классах.

1994 год – понимаем, что дошкольников нужно не столько готовить, сколько адаптировать к школе. Начинается тесное сотрудничество педагогов школы и детского сада комбинированного вида №118 города Липецка, в котором тоже шли в ногу со временем и переводили детей в массовые группы. Создалось профессиональное сообщество педагогов школы и детского сада, целью которого была преемственность в построении системы интегрированного обучения. Кроме того, в школе открывается краткосрочная (февраль – май) подготовительная к школе группа. Итог – находим пути, позволяющие осуществлять преемственность в интегрированном обучении детей с нарушением слуха в детском саду и школе, и каждый год 1 сентября неслышащие первоклашки с удовольствием бежали в школу, твердо уверенные в том, что их ждут, им рады.

1999 год – при поддержке Липецкого регионального отделения Всероссийского общества глухих (ЛРО ВОГ) начинаем вывозить детей в летние загородные лагеря. «Говорящие» (как называют слышащих людей глухие и слабослышащие) дети, их родители и педагоги в восторге от таланта «особых» ребят. Итог – самооценка наших учащихся значительно повышается, настроение, самочувствие и, как следствие, успеваемость улучшаются, с одной стороны, а с другой, - с каждым годом растет число «обычных» семей, адекватно воспринимающих и принимающих детей с нарушениями слуха.

2000 год – большинство наших мальчиков занимаются греко-римской борьбой и начинают выезжать на соревнования в другие российские города. Первые победы, первые поражения, новые знакомства, незнакомые города. Сегодня о таких городах, как Москва, Зеленоград, Тамбов, Ульяновск, Бугульма, Казань и др., юные и уже титулованные спортсмены знают не только из учебников географии. Они там многократно бывали на соревнованиях различного уровня, и в копилке достижений учащихся школы №40 значительное место занимают спортивные победы ребят. С 2004 года начинается сотрудничество школы с кафедрой адаптивной физической культуры (АФК) факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) Липецкого государственного педагогического университета. С 2009 по 2012 год кафедра АФК ФФКиС ЛГПУ, спортивная детско-юношеская школа олимпийского резерва №9 города Липецка, ЛРО ВОГ и школа №40 стали участниками городской экспериментальной площадки «Организация процесса социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья». Итог – 65 % учащихся, занимающихся греко-римской борьбой в школьные годы, не бросают спорт по окончании школы. Кроме того, в настоящее время один наш выпускник – студент 3-го курса Института физической культуры и спорта ЛГПУ. Он пока единственный неслышащий студент в университете нашего города, и школа, продолжая сотрудничество с ЛГПУ, сегодня выступает в роли консультанта вуза по вопросам организации инклюзивного образования в учреждении высшего профессионального образования.

2003 год – получив результаты мониторинга уровня развития слуховой функции, произносительных навыков, диалогической и монологической речи учащихся, приходим к выводу: можно учить детей английскому языку и музыке. Путь прежний: выходим с инициативой, получаем разрешение, адаптируем программы, включаем в учебный план предметы «иностранный (английский) язык», «музыка и пение», начинаем работать. Итог – продолжает формироваться преемственность в работе педагогов массовых и специальных (коррекционных) классов, а учащиеся получают возможность погрузиться в неизведанный мир звуков музыки и иноязычной речи.

2007 год – в школе появляются дети с кохлеарными имплантами. Становится ясно, что выработанная годами и удобная для всего педагогического коллектива интегрированная система обучения не в полной мере отвечает запросам современного образования детей с ограниченными возможностями. Появляются первые индивидуальные образовательные маршруты для этой категории детей, а также для учащихся, имеющих сочетанную патологию (например, сенсоневральная тугоухость и интеллектуальная недостаточность). Практика показала целесообразность и эффективность инклюзивного подхода к обучению детей со слуховой депривацией.

2016 год – в этом учебном году в МБОУ СОШ №40 города Липецка функционируют столько массовых классов, столько специальных коррекционных классов. Мы реализуем интегрированные и инклюзивные модели образования; изучаем и разрабатываем методики, направленные на качественное усвоение учебного материала детьми, относящимися к различным категориям; укрепляем (при содействии департамента образования администрации города Липецка) материально-техническую базу школы; способствуем развитию потенциала педагогических кадров, отправляя их на подготовку или переподготовку в ведущие образовательные организации и учреждения нашей страны; продолжаем совершенствовать работу по преемственности в цепочке детский сад – школа – учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, а также сети школа – учреждения дополнительного образования – общественные организации. Ничего не сказали о деятельности педагогического коллектива школы с родителями нормально развивающимися детьми и самими слышащими ребятами по формированию у них, как не сложно догадаться, толерантного отношения к детям с нарушениями слуховой функции. Это многолетний труд, и, как показывает практика, останавливаться нельзя: приходят новые дети, новые родители, и все начинается сначала.

Лучше родителей никто не знает детей. Лучше сотрудников образовательного учреждения никто не знает о потребностях, способностях, возможностях и потенциале каждого обучающегося. Не надо ждать указаний «сверху», как правильно учить, какие инновационные методы и технологии успешно применяются в практике, нужно наблюдать за детьми, анализировать полученные результаты исследований, изучать современный отечественный и зарубежный опыт и не бояться пробовать что-то новое или хорошо забытое старое.

Наше учреждение называют «Школа в школе», и мы согласны с этим утверждением, как минимум, по трем причинам. Во-первых, в одном здании не только сосуществуют, но и взаимодействуют, сотрудничают, соревнуются, сочувствуют, сопереживают друг другу представители классных коллективов нормально развивающихся и детей с ограниченными возможностями (глухих, слабослышащих, «посткохлеарных») детей. Во-вторых, здесь базируются три социальных института: школа для детей, школа для родителей, школа для педагогов. В-третьих, опыт нашей педагогической деятельности является объектом внимания для коллективов из других регионов, и мы с удовольствием учим других и учимся сами. И, тем не менее, нам многое еще предстоит узнать, многому хочется научиться для того, чтобы выпускники школы при встрече с нами на вопрос «Как дела?» отвечали: «Я счастлив! Спасибо вам!».

Бектышева Анна Николаевна
учитель английского языка МБОУ СОШ №53 города Ижевска
Удмуртской Республики

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УМК «FORWARD» В КЛАССАХ ОХРАНЫ ЗРЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВТОРЫХ И ПЯТЫХ КЛАССОВ)

FROM THE WORK EXPERIENCE WITH LEARNING KIT "FORWARD" IN SIGHT PROTECTION CLASSES (EVIDENCE FROM THE SECOND AND FIFTH FORMS)

Аннотация. В статье описываются особенности работы слабовидящих обучающихся на уроках английского языка. Раскрываются преимущества УМК «FORWARD» при работе в классах охраны зрения.

Abstract. The article describes special aspects of working of visually impaired students on the English lessons. The advantages of learning kit "Forward" by working in sight protection classes are given.

Ключевые слова: инклюзивное образование, слабовидящие обучающиеся, класс охраны зрения, зрительное восприятие, учебно-методический комплекс, учебный материал

Keywords: inclusive education, visually impaired students, sight protection class, visual perception, learning kit, learning material.

Очень важным шагом по совершенствованию работы учителя является выбор подходящего учебно-методического комплекса. Согласно требованиям ФГОС учащиеся и их родители (законные представители) имеют право выбора одного из нескольких УМК для обучения.[2] В связи с этим, в нашей школе встал вопрос приобретения еще одного УМК (наряду с имеющимся), внимательно изучив Федеральный перечень учебников, а также учитывая информацию, полученную на 1-ой международной научно-практической конференции для преподавателей английского языка «Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения», мы остановили свой выбор на серии «FORWARD» М.В. Вербицкой.

Особенностью нашей школы является наличие общеобразовательных классов и специальных (коррекционных) классов IV вида (т.е. классов, где создаются специальные условия для обучения слабовидящих детей). Слабовидящие дети менее усидчивы, они работают медленнее нормальновидящих учащихся, зрительная работа на уроке не должна превышать 7-10 минут подряд, во время занятия превалирует слуховое восприятие. В связи с этим, работа на уроке в классах IV вида требует большей насыщенности и смены видов деятельности [1]. Таким образом, при выборе УМК в первую очередь учитывалась возможность максимально комфортной работы для детей с нарушением зрения на уроке и при самостоятельной домашней подготовке. Кроме того, высокие требования предъявляются к печатным изданиям. Шрифт должен быть крупный, рисунки яркие, с четкими контурами у объектов рассмотрения. Этот критерий сразу сужает круг поиска, потому как многие УМК подходят только для нормальновидящих обучающихся. Как правило, УМК рассчитаны на большой объем зрительного восприятия, в то время как у слабовидящих детей преимущественным видом деятельности является аудирование.

При выборе учебника нами были отмечены следующие преимущества УМК «FORWARD» по сравнению с другими учебно-методическими комплексами: УМК "FORWARD" полностью отвечает современным требованиям обучения и может обеспечить хорошую языковую подготовку учащихся, а также подготовить их к успешной сдаче ЕГЭ. Он основан на принципе коммуникативного подхода к языковому образованию.

УМК "FORWARD" допускает переход обучения с других линий. Возможность перехода была одним из решающих критериев для нашей школы, т.к. в школу регулярно прибывают новые ученики из других школ, где обучение ведется по разным УМК.

В учебнике представлены разнообразные, соответствующие возрастным интересам детей лексические темы, которые знакомят их с широким спектром речевых единиц и конструкций. Разнообразный материал вводится с устным опережением, что отвечает особенностям обучения слабовидящих детей. Особое внимание уделяется аудированию и говорению – эти виды деятельности наиболее важны при работе со слабовидящими. Для работы необходимо наличие аудиокурса отличного качества. В данном УМК аудиокурс разработан по всем темам учебника. Красочность учебника, большое количество фотографий и красивых иллюстраций, выполненных в едином стиле, делают УМК приятным для восприятия, как слабовидящих учащихся, так и для

детей с нормальным зрением. Структура учебника выгодно подчеркивает его содержание: задания пронумерованы (номер задания выделен цветом); перед заданием прописан вид деятельности, представленный в нем; текст задания написан лаконично, что особенно важно для детей с нарушением зрения, т.к. даже на прочтение задания у них уходит больше времени по сравнению с нормально видящими учащимися; целостность стиля оформления учебника позволяет ученикам легко ориентироваться в нем. Разнообразие материала, представленного в учебнике, обеспечивает возможность дифференцированного подхода к работе с каждым учеником, в зависимости от его способностей.

УМК «FORWARD» способствует углублению лингвострановедческих знаний учащихся, расширяет их кругозор не только в области иностранных языков, но и истории, географии и других учебных предметов. Таким образом, формируются и расширяются метапредметные результаты.

Обучение по УМК М.В.Вербичкой «FORWARD» во вторых и пятых классах началось в МБОУ СОШ №53 с сентября 2015 года. По результатам диагностики учащихся и анкетирования родителей, можно сделать вывод о позитивных тенденциях в изучении английского языка, особенно в классах охраны зрения. В первую очередь хочется отметить большую роль аудирования и оценить высокое качество аудиоприложения. На записях мы слышим лаконичное задание и четкую аудиозапись. Музыкальное сопровождение, современное, с использованием разнообразных музыкальных инструментов, что способствует формированию положительной мотивации у детей и желания повторять за диктором. Следует указать, что развитие речевого слуха (умение различать английские звуки) начинается уже с первого урока (Задание «Посмотри, послушай, повтори»). При работе с УМК происходит плавный переход от аудирования к говорению, далее к чтению, и затем к формированию лексико-грамматических навыков. Что касается аспекта говорения, то у детей оно не вызывает дискомфорта. Работа на уроке представлена так, что дети не боятся говорить.

С первых уроков начинается работа с транскрипционными знаками. Работа с транскрипцией организована очень доступно. Дети хорошо воспринимают разноцветные шарики со звуками (зеленые – для согласных, красные – для гласных, желтые – для дифтонгов). Исходя из этого, у обучающихся происходит четкое установление звуко-буквенных соответствий («m» - [m] и т.д.). Детям нравится «ноутбук» с буквами и звуками в конце учебника. Обучающиеся успешно усваивают буквы, и у них легче формируется навык чтения. Чтение постепенно усложняется, и от чтения отдельных слов к концу первого полугодия ученики уже успешно переходят к чтению с общим пониманием. Также не менее успешно происходит формирование навыка письма. Написание букв в учебнике приводится в очень аккуратном виде, без разночтений (по сравнению с другими УМК).

Что касается структуры УМК, его наполнения, то здесь хочется отметить следующее: ситуации, представленные в учебнике реальные, близкие школьникам, абсолютно соответствующие требованиям времени; УМК обладает интересным, понятным детям сюжетом; упражнения разнообразные, позволяющие проявлять творчество, во время урока происходит частая смена видов деятельности, на всех этапах урока задания интересные, мотивационные; все задания к текстам направлены на совершение речевого поступка, решение учебно-познавательных задач; задания сформулированы соответственно возрастным и психологическим особенностям детей (лаконично, во 2 классе вместо объемных текстов представлены короткие диалоги); во втором классе ведущим видом деятельности является игра, этот вид деятельности посилен даже слабым ученикам, отсюда – формирование комфортной атмосферы во время урока); игры, представленные в УМК, разнообразные – на подстановку, трансформацию, соединение нескольких речевых образцов, традиционные, но не менее эффективные (игры с мячом, лото, игры на отгадывание и т.д.); удачно подобран лексический и грамматический материал, что облегчает взаимодействие с классом; в учебнике используется современная разговорная речь («Happy birthday!», «Oh dear!» и др.); учебник красочен и иллюстративен, иллюстрации выполнены в едином стиле, картинки и фотографии, представленные в УМК, высокого качества; в учебнике представлено много интернациональных слов («flag», «doctor», «tennis», «hobby», «planet» и т.д.), это, а также сама формулировка задания «Попробуй догадаться», способствуют формированию и развитию речевой догадки у обучающихся; авторы используют оправданную опору на родной язык.

Отдельно хочется отметить лингвострановедческий компонент. Материал, представленный в учебнике. Находит живой отклик у обучающихся. У ребят формируется устойчивый интерес к англоговорящим странам (Великобритания, США, Канада, Австралия) и к России, т.к. материал представлен контрастно. В пятых классах переход с другого УМК произошел успешно, материал, представленный в УМК «FORWARD» частично повторяет материал, представленный в начальной школе (например, тема «The Present Perfect Tense»), но на более доступном уровне. Учебник составлен так, что дискомфорта при переходе не возникает.

Эти данные подтверждаются результатами анкетирования, проведенным среди обучающихся 2 классов (работающих по разным УМК) и их родителей, а также учеников 5 классов. Результаты анкетирования показали следующее. Во вторых классах, 82% учеников, работающих по УМК «FORWARD» отметили, что им нравится посещать уроки английского языка, 14% выбрали вариант «иногда нравится, иногда не нравится». В то время как ответы ребят, работающих по другому УМК, распределились следующим образом: 70% за вариант «нравится», 22% - «иногда нравится, иногда нет». Дети, работающие по УМК «FORWARD», отмечают, что больше всего на уроках английского им нравится приятная атмосфера на уроке, красочность учебника, доступность материала. Также детям интересна информация о разных странах и нравятся качественные аудиозаписи. Некоторые ученики отмечают, что им нравится формулировка заданий. В начальной школе 79% учеников, работающих по «FORWARD» ответили, что выполняют домашнее задание самостоятельно, 12% иногда помогают родители, 6% всегда помогают родители и 3% хотели бы помощи родителей, но родители не знают английский язык. Только 54% учеников, работающих по другому УМК выполняют домашнее задание самостоятельно, 23% иногда помогают родители, 14% всегда помогают родители. В пятых классах большинство обучающихся выполняют домашнее задание самостоятельно (85%), 7% иногда помогают, 5% всегда помогают и 3% хотели бы получать помощь. На выполнение домашнего задания в начальной школе в большинстве своем дети тратят в среднем 15-30 минут и 30-45 минут (работая по «FORWARD» и другому УМК соответственно). В пятом классе в среднем затрачивается от 30 минут до 1 часа. Результаты анкетирования родителей практически полностью совпадают с ответами детей в вопросах, касающихся времени выполнения домашнего задания и родительской помощи детям при этом. Большинство родителей изучали в школе английский язык (48%), но более 30% практически ничего не помнят из школьного курса. 43% изучали немецкий, 6% французский, 3% выбрали вариант «другое». Большинство родителей считают, что детям нравится английский язык. Однако среди них на 10% больше тех родителей, чьи дети работают с УМК «FORWARD».

Данные анкетирования детей и родителей говорят о том, что работа по УМК «FORWARD» стимулирует обучающихся к самостоятельной работе, способствует большей самостоятельности детей в выполнении домашнего задания. Все вышеперечисленные преимущества УМК «FORWARD» способствуют созданию благоприятной атмосферы и доброжелательного климата на уроках, что в свою очередь формирует устойчивый интерес и повышает мотивацию учеников к изучению иностранного языка.

Список использованной литературы:

1. Раксина, В.И. Актуальность использования здоровьесберегающих технологий раннего иноязычного обучения школьников в рамках УМК «FORWARD»// Бюллетень «Английский язык». – 2016. - №3. – 21 с.
2. 2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // <http://www.consultant.ru/>

Бельских Лилия Николаевна
Директор МБОУ № 32 г. Липецка
Меремьянина Александра Ивановна
кандидат пед. наук, учитель МБОУ № 32. Г. Липецка

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ**

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИИ ФГОС

THE FORMATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL COMPETENCE OF TEACHERS FOR INTEGRATIVE TEACHING ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITION GEF

Аннотация. В статье анализируются актуальные вопросы профессионально-личностной компетентности высококвалифицированных педагогов для инклюзивного образования, в соответствии государственного профессионального стандарта. Важной личностной и профессиональной особенностью педагога выступает любовь к «особым» детям, без которой невозможна продуктивная педагогическая деятельность. Современный педагог инклюзивного образования обязан стремиться к постоянному совершенствованию знаний и педагогического мастерства. Анализируется педагогическая технология, применяемая на курсах повышения квалификации, как интегративная модель, направленная на формирование компетентности специалистов ОУ, и отвечающая следующим принципам: вариативности, открытости, динамичности изменений в содержании, формах и методах повышения компетентности учителя.

Abstract. The article examines topical issues of professional-personal competence of highly qualified teachers for inclusive education in compliance with state professional standards. Important personal and professional characteristic of a teacher is the love for "special" children, which is essential to productive teaching. The modern teacher inclusive education has the duty committed to continuous improvement of knowledge and pedagogical skills. Analyzes educational technology used in courses of improvement of qualification, as an integrative model aimed at formation of professional competence of Oh, and meet the following principles: variation, openness, dynamic changes in the content, forms and methods of enhancing the competence of teachers.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, образование, развитие, интегративная система, компетенция, социализация.

Keywords: teaching, education, training, development, and integrative system, competence, socialization.

В свете интеграционных процессов в образовании и создания новых стандартов ФГОС возросла потребность в комплектовании общеобразовательных учреждений педагогами высшей квалификации для оказания психолого-педагогической помощи детям с особенностями в развитии. Личностная и профессиональная готовность к интегративной педагогической деятельности педагога инклюзивного образования является ценностно значимым капиталом общества, развитие которого оказывает влияние на эффективность совершенствования образования.

Модернизация специального образования проявляется в настоящее время главным образом в разработке специального стандарта образования детей с особенностями в развитии. В новом дифференцированном стандарте для детей с особенностями в развитии рекомендованы четыре варианта обучения соответствующие особенностям и возможностям: первый вариант предусматривает обучение таких детей в условиях интеграции в общеобразовательную массовую школу в психолого-педагогическом сопровождении, так как, имея отклонения в развитии, дети требуют постоянной помощи и контроля. Н.Н. Малофеев считает, что «ФГОС – инструмент дифференциации уровня образования детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специальных (коррекционных) школах и гарантий специальной помощи детям, интегрированным в общеобразовательную среду» [2, С. 169].

Педагогическая практика выявила ряд противоречий между новыми требованиями государственного профессионального стандарта к профессионально-личностной готовности педагога инклюзивного образования и недостаточными представлениями современных педагогов - практиков общеобразовательных учреждений о специфических профессионально-личностных качествах, которыми они должны обладать в учебном процессе. Таким образом, задачи современного педагогического образования, по мнению А.И. Меремьяниной, должны быть ориентированы не столько на формирование профессионально значимых компетенций будущего

специалиста, но главным образом на формирование его профессионально-личностных свойств [4, С. 34-41].

Коррекционно-развивающая педагогическая деятельность – сложный труд педагога инклюзивного образования, способного реализовать систему научно-теоретических знаний в практической профессиональной сфере, передать детям социальный опыт, материальную и духовную культуру. В педагогической деятельности инклюзивного образования любые задачи должны решаться на высоком уровне, поэтому общество предъявляет к профессиональным и личностным качествам современного педагога повышенные требования. Стоит подчеркнуть, что педагогу инклюзивного образования нужна специальная подготовка к реализации интегративной педагогической деятельности в работе с «особыми» детьми. Н.Н. Малофеев предпочитает говорить об интегрированном обучении «особых» детей, которое имеет достаточно много моделей и организационных форм. Одной из форм интегрированного обучения выступает инклюзивное образование. Интеграция детей с особенностями в развитии в образовательную среду с нормально развивающимися сверстниками, считает Н.Н. Малофеев, – оптимальная форма их обучения и воспитания [2]. Педагоги и воспитатели не всегда готовы принять особого ребенка в группу или в класс. Педагогический оптимизм, доброжелательность и любовь к детям обязательные компоненты личностно-профессиональной компетентности педагога, и в интегрированном сопровождении ребенка с особенностями в развитии необходима система общих педагогических и специальных знаний. Работа с родителями особенного ребенка, по нашему мнению, является одним из основных направлений деятельности педагога инклюзивного образования, т.к. успешность в социализации таких детей зависит от продуктивного сотрудничества с семьей. В статье А.И. Меремьяниной показаны формы взаимодействия специалистов школы, семьи и общественных организаций города Липецка. Совместная деятельность семьи и школы – не сумма отдельных мероприятий, а целенаправленное руководство семейным воспитанием и взаимоотношениями родителей и детей [3, С. 67 – 69].

Педагог инклюзивного образования обязан не только обучать и воспитывать детей с ограниченными возможностями здоровья и транслировать детям ценностно-личностные ориентации, которыми он обладает, но понимать внутренний мир ребенка, прогнозировать позитивный педагогический результат и находить оптимальные пути решения проблем и средства достижения цели. В исследовании А.И. Меремьяниной профессионально-личностная готовность олигофренопедагога рассматривается как интегральное единство его общей компетентности, отражающее взаимосвязь и взаимообусловленность составляющих компетенций – базовых, ключевых и личностных. Под профессиональной компетенцией мы понимаем способность педагога продуктивно применять на практике усвоенные теоретические знания и умения. Для педагога инклюзивного образования необходимы профессиональные и личностные качества, такие как общая осведомленность в разных областях науки, глубокие знания медико-биологических дисциплин, психологии и педагогики, креативность, педагогический оптимизм, выдержка и самообладание, владение методикой преподавания различных дисциплин, педагогической техникой, выразительными средствами общения и педагогическим тактом [1, С. 71].

Исключительно важной личностной и профессиональной особенностью педагога выступает любовь к «особенным» детям, без которой невозможна продуктивная педагогическая деятельность. Современный педагог инклюзивного образования обязан стремиться к постоянному совершенствованию знаний и педагогического мастерства.

Новые условия требуют качественную подготовку педагогов-практиков, обладающих системным и интегральным мышлением и способных применять новые коррекционно-развивающие технологии, основанные на принципах интеграции, в их практической деятельности, поэтому возникла необходимость в разработке программ для курсов повышения квалификации работающих педагогов дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, имеющих инклюзивное, интегративное образование.

Исходя из анализа проблем в практической деятельности в современном инклюзивном и интегративном образовании, нами составлена программа профессиональной подготовки педагогов к организации интегративной деятельности в учебно-воспитательном процессе, способных реализовать свои профессиональные умения в инклюзивном и в специальном (коррекционном) образовании. Педагогическая технология, применяемая нами на курсах

повышения квалификации в ЛГПУ, как интегративная модель, направлена на формирование компетентности специалистов ОУ, и отвечает принципам: интеграции социогуманитарной, психолого-педагогической и специальной подготовки учителя; полисубъектности процесса педагогического образования, предполагающей развитие ответственности, активности и прогнозирования, эмпатии и рефлексивности участников образовательного процесса; ориентации на креативность, личностную и профессиональную индивидуальность каждого учителя, обеспечение индивидуально-творческого и дифференцированного подхода к его самосовершенствованию; вариативности, открытости, динамичности изменений в содержании, формах и методах повышения компетентности учителя; создания педагогических условий (содержание, средства и методы) для развития профессионально-личностной готовности к инклюзивному образованию детей с ОВЗ.

С учетом данных принципов организуется научно методическая работа на курсах повышения квалификации, проводятся консультации для работающих логопедов, дефектологов, психологов и специальных работников в области инклюзивного дошкольного и школьного образования. В основу построения модели педагогической технологии были положены гуманистический, субъектно-ориентированный, личностный, системный подходы, обеспечивающие формирование интегративных образований личности специального педагога, конечным результатом деятельности которого выступает успешная адаптация в социуме ребенка с ограниченными возможностями здоровья. [4, С. 34-41].

С позиций системного подхода все звенья консультивно-образовательного процесса должны оказывать актуализирующее воздействие на «задействование» и проявление всех компонентов профессионально-личностной компетентности в их интегральном единстве.

Реализация субъектно-ориентированного подхода предполагает развитие субъектности по отношению к педагогической деятельности и к самому себе с целью критического анализа, оценки эффективности. Личностный подход обеспечивает выявление и развитие у специальных педагогов элементов индивидуальной стратегии и тактики построения собственного профессионально-педагогического стиля.

Приоритетные направления деятельности научно образовательного центра: изучение состояния психолого-педагогической работы в дошкольных и школьных учреждениях города Липецка и Липецкой области; оценка компетентности специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ и ОУ города Липецка и Липецкой области (инклюзивное образование); организация помощи: консультирование, обучение, экспериментальная деятельность, предупреждение различных конфликтных ситуаций в образовательном процессе; создание методических кабинетов, кафедр обучения специалистов педагогов инклюзивного обучения; определение состава тренингов и их проведение со специалистами общеобразовательных учреждений города Липецка и Липецкой области; реализация ФГОС в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями направленного на развитие и образование.

Алгоритм деятельности на курсах повышения квалификации, и консультации включает четыре блока: организация системы выявления проблем взаимодействия педагогов общеобразовательных учреждений, специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уровне района, города, области (инклюзивное образование).

Внедрение в образовательный процесс вуза соответствующей педагогической технологии формирования компетентности педагога, основанной на интеграции базовых, ключевых, и личностных профессиональных компетенций в различных видах его деятельности. Организация образовательного пространства города и Липецкой области, включающее учреждения дошкольного образования компенсирующего комбинированного вида, специальные школы и структурные подразделения

Организация системы консультативной, теоретической и практической помощи педагогам и информация по учреждениям на уровне района, города, области. Проведение конференций, лекций, семинаров, для педагогических работников, методистов образовательных учреждений (школ, детских садов, детских домов и школ-интернатов и других учреждений), для логопедов и психологов, социальных педагогов. Повышение квалификации кадров (курсы, семинары, практикумы, тренинги, мастер-классы).

Эффективность профессионально-личностной готовности педагога к организации интегративной педагогической деятельности в инклюзивном, интегративном образовательном процессе зависит от целенаправленной реализации совокупности следующих педагогических условий:

1. Включения в процесс практической подготовки педагогов специальных образовательных программ и спецкурсов, основанных на принципах интеграции.

2. Проведение интегрированных уроков и коррекционных занятий, требующих одновременной реализации ключевых профессионально-личностных компетенций.

В процессе проведения занятий на курсах повышения квалификации НОЦ ЛГПУ выявляется проблема взаимодействия педагогов общеобразовательных учреждений, специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уровне района, города, области (инклюзивное образование). В период работы курсов повышения квалификации проводятся лекции, семинары, практикумы, тренинги, мастер-классы для педагогических работников, методистов образовательных учреждений, для логопедов и психологов, социальных педагогов. Практические занятия направлены на развитие личностной и профессиональной индивидуальности каждого учителя, его креативности, на обеспечение индивидуально-творческого и дифференцированного подхода к его познанию и самосовершенствованию.

Список использованной литературы:

1. Жукатинская Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя логопеда. Автореф. дис. ... канд. пед. наук /Е.Н. Жукатинская – Липецк, 2008.

2. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: проект / Н. Н. Малофеев [и др.]. – М.: Просвещение, 2013. - 42 с.

3. Меремьянина А.И. Из опыта сотрудничества педагогов специальной (коррекционной) школы VIII вида с родителями учащихся // Научно-методический журнал «Дефектология». – Москва – 2005, № 1 - С. 67 – 69.

4. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – Пятигорск, 2013, № 6. – С. 34-41.

Борисова Ирина Ивановна

**Директор муниципального общеобразовательного учреждения
средней общеобразовательной школы №17 города Липецка**

Толмачева Наталия Николаевна

**педагог-психолог муниципального общеобразовательного учреждения
средней общеобразовательной школы №17 города Липецка**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ESCORT OF PUPILS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OFF HEATH (WITH VIOLATION OF BASIC MOTIVE DEVICE)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы инклюзивного образования, говорится о методах и подходах в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением опорно-двигательного аппарата), обосновывается что в системе инклюзивного образования целесообразно применять коррекционно-развивающие занятия, тренинговые занятия, сопровождение психолога, тьютера. Также рассматриваются условия, в которых пребывает ребенок с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением опорно-двигательного аппарата) способствующие личностному росту, саморазвитию ребенка, успешной адаптации и реабилитации.

Summary. In the article the questions of inclusive education are considered, it is told about methods and approaches in the work with children with limited opportunities of health (with violation of the basic motive device). It is proved that in the system of inclusive education it is reasonable to apply the correctional developing occupations, training occupations, escort of a psychologist, a tutor. And also conditions in which the child with limited opportunities of health stays (with violation of the musculoskeletal device) promoting the personal growth, self-development of the child, successful adaptation and rehabilitation are considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированная программа, адаптация, реабилитация, психологическое сопровождение.

Keywords: inclusive education, adapted program, adaptation, rehabilitation, psychological maintenance.

Об образовании в нашем обществе в последнее время много разговоров, но слово «инклюзия» как понятие до недавнего времени было чужим в современном обществе, хотя вопросы образования всегда находятся в центре внимания [5]. Однако, исходя из того, что каждый ребенок имеет право на получение образования, современные педагоги и психологи задумались о создании доступной среды для полноценного развития ребенка с особыми образовательными потребностями, не нарушая при этом его прав. Они пришли к выводу, что самым оптимальным вариантом может стать интеграция, предполагающая совместную жизнь детей с отклонениями в развитии с их нормально развивающимися сверстниками в стенах образовательного учреждения. Ведь с дети с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) нуждаются в нестандартных условиях обучения, социально - психологического сопровождения, воспитания, поддержки и помощи [5].

Детям, у которых диагностированы серьезные заболевания, необходимы особые условия и подход, потому что неблагоприятные социально-психологические факторы накладываются на ранее пораженную центральную нервную систему и на процесс развития в целом (физический рост, созревание центральной нервной системы, формирование психики, социально-бытовых понятий и т.д.) [3].

В свое время Выготский отмечал необходимость включать детей с ограниченными возможностями здоровья в различную социально значимую деятельность, направленную на формирование детского опыта [1]. В нашей школе открыто 16 классов (8 в начальной школе и 8 в основной) для обучающихся по адаптированной программе детей с ОВЗ. Комплектование классов осуществлялось на основании решения городской психолого-медико-педагогической комиссии при совпадении желания родителей и наличия в учреждении необходимых психолого-педагогических условий.

Целью психологического сопровождения детей с ОВЗ в нашей школе является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Эту систему можно рассматривать как комплексную технологию педагогической поддержки и помощи ребёнку, родителям, педагогам и психологу в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Такое сопровождение дает возможность максимальной индивидуализации программы обучения каждого ребенка, сделать наглядными успехи детей и четко отразить результаты усилий педагогов. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обследовать познавательную, мотивационную и эмоционально-волевою сферу личности учащихся. Выявление детей с ОВЗ предусматривает обследование ребенка у специалистов-медиков, педагогов, родителей.

С целью выявления группы риска школьной дезадаптации ежегодно проводится наблюдение за процессом адаптации учащихся, диагностика в начале учебного года, используются следующие методы: анкета Н.Г. Лускановой «Школьная мотивация и учебная активность» (в начальной и средней школе), диагностика самооценки Д. Рубинштейна, (модификация Прихожан), методика «Неоконченное предложение» Сакс-Сидней, цель которой определить ценностное отношение ребенка к сверстникам и к себе, проективная методика «Рисунок семьи», анкета для изучения социально-психологической адаптации к школе учащегося ОВЗ (заполняется классным руководителем, обрабатывается педагогом-психологом), анкета для изучения психологического климата в коллективе и эффективности учебно-

воспитательного процесса (заполняется родителями), методика исследования обучаемости «Обучаемость в зоне ближайшего развития» А.Я.Ивановой серии «ИМАТОН», которая позволяет делать обоснованный прогноз относительно потенциала умственного развития ребенка, исходя из методологических принципов оценки умственного развития, предложенных выдающимся отечественным психологом Л.С.Выготским [4].

Резервные возможности ребенка определяются на основе анализа материалов обследования и данных наблюдения. Таким образом, ведущее направление в работе с ребенком подбирается строго индивидуально. Если для одних детей ликвидация пробелов в знаниях учебного материала выступает на первый план, то для других первостепенной задачей оказывается формирование произвольной деятельности, выработка навыка самоконтроля; а третьим необходимы специальные занятия по развитию навыков коммуникативного общения, поднятию самооценки и т.д. [2].

Для детей в школе создана сенсорно-обогащающая среда, позволяющая при наблюдаемой утомляемости к концу учебного дня посещение коррекционных и тренинговых занятий, которые проводятся в комнате психологической разгрузки. Она оснащена современным оборудованием, элементами сенсорной комнаты, а именно: фиброоптическим душем, который способствует снятию эмоционального напряжения и усталости ребёнка; интерактивной пузырьковой колонной «зеркальный обман», настенной световой панелью «волшебный свет», которая используется для рисования детей, способствует поднятию настроения, расслаблению; интерактивной настенной доской, способствующей развитию восприятия детей окружающего мира; подвесным потолком «звездное небо», развивающим воображение детей, способствующим релаксации.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ направлена в нашей школе только на развитие знаний, психических функций, но и на ликвидацию дефицита общения с окружающими, формирует позитивное отношение к себе и окружающим, положительную самооценку, умение понимать себя и окружающих, снижает психическое и эмоциональное напряжение. Программа «Ты не один» возникла в связи с необходимостью уменьшить проблемы, которые переживают дети с ОВЗ. Содержание программы соответствует возрастным и личностным особенностям детей, опирается на соблюдение физиолого-гигиенических норм нагрузки и параметров нормального развития ребенка. Тренинговая программа представляет собой комплекс специальных игровых ситуаций, диалогов, практических упражнений. Выстроенная в определенной последовательности, совокупность занятий создает возможность для самовыражения ребенка, а это способствует лучшему преодолению барьеров в общении и ведет к повышению самооценки. Программа предусматривает оптимальное чередование развивающих и тренинговых упражнений, активные способы деятельности детей - в этом ее оригинальность. Комплекс развивающих упражнений, предусмотренных программой: «Построй башню», «Собери квадрат», «Коммуникаторы», состоящие из 8 деревянных блоков и веревки, фигур с различными углами, специальных карточек - способствуют отработке таких навыков, как построение команды - невербальное общение, ориентируют на результат, проявление командных интересов выше личных, взаимодействие, умение брать на себя ответственность, оценку сильных и слабых сторон. Участники тренинговых занятий вместе строят башни, преодолевают веревочные паутины, проходят лабиринты и решают логические задачи.

Служащее для социальной адаптации детей, специальное оборудование помогает детям во время тренинговых занятий учиться договариваться между собой, слушать и слышать друг друга, преодолевать культурные и социальные барьеры и понимать, что это значит - быть в команде.

Игровая форма занятий позволяет не только создать комфортное состояние детей с ОВЗ, но и улучшить взаимодействие остальных учащихся в целом. Основная цель данной программы - способствовать развитию и умению выражать их собственные мысли, чувства и действия, способность оценить других, понять и выразить себя через общение, а это является путем к успеху в жизни. Родителям детей с ОВЗ уделяется особое внимание. Имеющая ребенка с особенностями в развитии, семья, как правило, подвержена дезинтеграции семейных отношений: весь привычный уклад жизни меняется из-за болезни ребенка, возможно даже стремление родителей к изоляции от общества.

В этих сложных условиях родители затрудняются определить свою роль, не всегда готовы создать условия для нормального развития, обучения, самореализации. Разработанная

тренинговая программа сотрудничества с родителями данной категории детей «Вместе мы сможем больше» способствует развитию навыков сотрудничества родителей и детей на всех возрастных этапах, формированию адекватного отношения к ребенку, улучшению эмоционального состояния и снижению эмоционального дискомфорта, а также укреплению уверенности родителей в возможностях ребенка, установлению качественных и продуктивных внутрисемейных взаимоотношений, нормализации психологического микроклимата в семье, улучшению качества жизни детей с ОВЗ в семье. В программе предусмотрены не только тренинговые занятия, круглые столы, диспуты, но и внутришкольные мероприятия, позволяющие заявить о семье, ее традициях, семейных ценностях.

В связи с недофинансированием, школа не имеет возможности оказывать адресную социально-психологическую помощь психолога и тьютера ребенку с ОВЗ индивидуально. Но, чтобы они могли легко адаптироваться в жизни, в нашей школе на базе 10 класса социально-педагогической направленности создано волонтерское движение, где каждый может узнать, где больше всего ждут его помощи, где час его пребывания действует лучше самого сильного лекарства. Волонтерское движение становится все более массовым и востребованным, а главное результативным. Так, основываясь на опыте, приобретенном волонтерами, учащаяся 10 класса Смолянинова Екатерина приняла участие в межрайонной научно-практической конференции в ноябре 2016 года на Неделе психологии в Елецком Государственном педагогическом университете имени И.А. Бунина. Ее статья на тему: «Помощь учащимся класса ранней социально-педагогической направленности в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов» была отмечена дипломом 1-й степени. Учащиеся 10-го класса с удовольствием принимают активное участие в проведении тренинговых занятиях, а главное, понимают важность и необходимость быть вместе с тем, кому ты сейчас нужен.

Важная роль в сопровождении ребенка с ОВЗ в нашей школе отводится тьютеру, который является координатором взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса - самим ребенком, сверстниками, воспитателем (учителем) и родителями ребенка, учит окружающих (взрослых, сверстников) с пониманием относиться к особенностям ребенка. Необходимость инклюзивного образования вызвана самой жизнью: оно расширяет возможности разумной социализации всех детей: здоровые дети узнают о проблемах своих сверстников-инвалидов, приобретают в процессе общения с ними способность тонко чувствовать трудности другого, учатся деликатности, доброте и терпимости. Ведь без этих качеств невозможно воспитать подлинное человеколюбие, милосердие, веру в человека. Безусловно, приобретенные навыки пригодятся во взрослой семейной жизни, а для многих - и в профессиональной. Здоровый ребенок получает жизненный опыт любви и принятия, который нельзя недооценивать. Всем детям с ОВЗ необходимы простые вещи: внимание, любовь, понимание, возможность творчества [5]. Таким образом, обеспечение индивидуального подхода к обучающемуся с учетом его социального статуса стало положительной составляющей условий пребывания ребенка в школе и способствует его обучению и развитию индивидуальных способностей, веры в себя и в добро [5].

Творите добро, ибо это единственный способ получить его в ответ [Притча о добре].

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. -527 с.
2. Мусалямова Г. Мой нестандартный ребенок. Программа нейропсихологического сопровождения семей, имеющих детей с особенностями в развитии. // Школьный психолог. 2007. №13.
3. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. Издательский дом «Новый учебник», 2005.
4. Тестирование детей/ Составитель В. Богомолов-Изд.3-е. – ростов н/Д.; Феникс, 2005.- 347 с.- (Психологический практикум).
5. Система образования для детей с проблемами в здоровье. Под ред. Л.Е. Курнешовой – Центр «Школьная книга», 2005. – 248 с. – (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).

Виноградова Марина Сергеевна
воспитатель логопедической группы Муниципального дошкольного
образовательного учреждения "Детский сад № 8 "Ягодка"

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

USE OF TECHNOLOGY OF INTERACTION WITH THE FAMILY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные принципы технологии взаимодействия педагога с родителями ребенка с ОВЗ. Проанализированы характерные особенности проблемы взаимодействия семьи ребенка с ОВЗ и педагога. Выявлена и обоснована необходимость создания педагогического проекта, ориентированного на вовлечение родителей в единое образовательное пространство, повышение психологической и педагогической компетентности родителей в вопросах детского воспитания. На основе проведенного исследования автор предлагает разнообразные формы и методы взаимодействия воспитателя и семьи.

Abstract. In this article the basic principles of technology of interaction of the teacher with the child's parents with OVZ are considered. Characteristics of a problem of interaction of a family of the child with OVZ and the teacher are analysed. Need of creation of the pedagogical project oriented to involvement of parents in single educational space, increase in psychological and pedagogical competence of parents of questions of children's education is revealed and proved. On the basis of the conducted research the author offers various uniforms and methods of interaction of the tutor and a family.

Ключевые слова: технологии инклюзивного образования, взаимодействие с родителями, педагог, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, педагогический проект.

Keywords: technologies of inclusive education, interaction with parents, the teacher, the child with limited opportunities of health, the pedagogical project.

В современном Российском образовании все большее внимание уделяется вопросам обучения детей с особыми образовательными потребностями. За последние годы существенно изменилось отношение общества к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, признавая его равноправным и достойным членом общества, но все же ещё имеющего свои определенные проблемы.

Как правило, с появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья изменяются материально-бытовые, финансовые, жилищные проблемы. Реакция родителей на появление особенного ребенка, по моим личным наблюдениям, имеет различный характер. Она может быть пассивной и связана с недопониманием возникшей проблемы; гиперактивной - когда родители активно прилагают все усилия в лечении, со средней реакцией, которая подразумевает последовательное выполнение всех советов педагогов, психологов, врачей. Я, как педагог, в своей работе ориентируюсь на родителей последнего типа реакции.

В нашей группе часть детей с ОВЗ испытывают отрицательное отношение со стороны окружающих, которые часто уклоняются от общения, и дети практически не имеют возможности полноценного общения, особенно со здоровыми сверстниками. Общество не всегда правильно понимает проблемы таких семей, родители невольно сами затормаживают социализацию детей с ОВЗ, обрекая их на полную изоляцию от общества. Все же в последнее время родители стараются воспитывать своего ребенка, давая ему соответствующее обучение, как на начальной стадии обучения в детском саду и школе, так и в будущем на последующую трудовую деятельность. Во многом данное воспитание зависит от наличия педагогических, психологических, медицинских знаний родителей. Но основная часть родителей – не профессиональные воспитатели. Они не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей и часто испытывают трудности. И здесь на помощь приходим мы, педагоги. Вместе с родителями находим оптимальные способы решения проблем, определяем содержание и формы работы с ребенком с ОВЗ.

Для эффективности такого сотрудничества недостаточно простого информативного общения, мы стремимся к ведению равноправного диалога с семьями воспитанников. Поэтому

нами был разработан проект по взаимодействию педагога с семьей «Давайте познакомимся!», который был реализован в течение сентября, октября, ноября 2015 года.

Целью данного проекта являлось вовлечение родителей в единое образовательное пространство, повышение психологической и педагогической компетентности родителей в вопросах детского воспитания. Были поставлены следующие задачи: повысить уровень профессиональной компетентности педагогов по организации работы с семьей; установить доверительные отношения между педагогом и семьей; привлечь родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе; создать условия для формирования благоприятного воспитательного пространства детского учреждения. Новизна проекта заключалась в поиске новых форм и методов работы с родителями, которые способствовали наиболее эффективному взаимодействию педагога с семьей ребенка с ОВЗ. Гипотеза исследования: привлечение родителей в воспитательный и образовательный процесс будет успешным, если: будет наблюдаться заинтересованность родителей ребенка с ОВЗ; будут созданы условия и среда для встреч и бесед; будет разработан и реализован перспективный план работы по приобщению родителей; будет прослеживаться регулярность и систематичность работы.

Проект построен на основе методических принципов: учет возрастных особенностей детей, доступность материала, постепенность его усложнения, благоприятная эмоциональная атмосфера. В процессе апробации проекта ожидалось увеличение числа семей, стремящихся активно участвовать в воспитательно-образовательном процессе, а также построить доверительные отношения с родителями детей с ОВЗ для воспитания полноценной и гармоничной личности. Реализация проекта осуществлялась в ходе трех этапов и предполагала формы и методы, отраженные в рабочем плане реализации.

В данном проекте мы предприняли попытку привлечь родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе детей, повысить уровень профессиональной компетентности педагогов по организации работы с семьей. Проверка выдвинутой гипотезы показала, что привлечение родителей в воспитательный и образовательный процесс стало успешным, потому что заинтересованность родителей ребенка повысилась с 73 % до 95%, были созданы условия консультирования. Мы, как педагоги, четко придерживались разработанного перспективного плана работы по приобщению родителей, в котором прослеживалась регулярность и систематичность работы. Мы очень надеемся, что проводимая нами работа поможет родителям активно участвовать в жизни ребенка; повысить степень осведомленности родителей о психологических особенностях детей с ОВЗ; создать необходимый тандем педагога и родителей для успешного выполнения ребенком его социальной роли. Дальнейшее развитие проекта подразумевает расширение временных рамок проекта, обобщение опыта по данной проблеме, распространение его среди воспитателей города.

Список использованной литературы:

1. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание. 1998. № 6.
2. Козлова А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДООУ с семьей. – М.: Сфера, 2004 – 112 с.
3. Маркарян И.А. Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/>
4. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
5. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. -240 с.

Гайнулина Венера Мунировна
магистрант ЧОУ ВО КИУ ИЭУП

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Васина В.В.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ.

INCLUSIVE EDUCATION.THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования, условия успешной реализации инклюзивного образования в нашей стране.

Abstract. The article describes the nature and content of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, условия реализации инклюзивного образования.

Keywords: inclusive education, educational technology, conditions.

Основные идеи и принципы инклюзивного обучения, как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями, были впервые, наиболее полно, сформулированы в 1994 г. в Саламанской декларации. В нашей стране в 2010 г. концепция инклюзивного обучения нашла отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в 2012 г. – в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг., а затем и в ФЗ «Об образовании в РФ».

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя) – включенное образование – процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями в стандартных общеобразовательных школах. В основе инклюзивного образования – идеология, исключающая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем обучающимся, но создающая особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – передовой процесс развития общего образования, основной принцип которого подразумевает ценность каждого человека и реализацию его права на образование.

Современная система образования в нашей стране, в основном, ориентирована на детей со стандартными возможностями, на тех, кто может обучаться по общей образовательной программе, в соответствии с установленными требованиями. Для детей с ОВЗ применяются три подхода: дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях, интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в ОУ, инклюзивное обучение, когда дети с ОВЗ обучаются в классе вместе с обычными детьми.

В качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ОВЗ рассматривается организация их обучения и воспитания в обычных образовательных учреждениях, совместно с другими детьми, равных с равными, по словам Д.А.Медведева: "Мы просто обязаны, создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества". Внедрение процесса инклюзивного образования в нашей стране вызывает немало трудностей. Инклюзивное образование было пилотно опробовано во многих регионах, в качестве эксперимента (Москва, Архангельск, Самарская область, Томск, Ухта (Коми) Республика Бурятия и т.д.), были сделаны следующие выводы :

Современная школа – это социальный институт, который направлен на обучение детей, способных обучаться по образовательным стандартам нашей страны. Для организации инклюзивного образования в школе, важно подготовить сложившуюся систему к этому явлению – надо пересмотреть психологические и ценностные установки специалистов, уровень их компетентности, квалификацию коррекционных педагогов. В большинстве школ учителя просто не готовы ни профессионально, ни психологически, ни методически к проведению подобной работы... особые дети – особое отношение... Следовательно, для успешной реализации программы инклюзивного образования должны быть созданы следующие условия : психологическая готовность общества в целом – детей с ОВЗ и их родителей, обычных учеников ОУ и их родителей, администрации и коллектива ОУ, т.е. всех участников образовательного процесса к реализации вовлеченности в общеобразовательный процесс детей с ОВЗ; наличие необходимых специалистов (тьютора, сурдопереводчика, др.) или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Ресурсных центров, Центров психолого-педагогического развития и коррекции; наличие специальных технических условий обучения и воспитания детей с ОВЗ:

- развитая инфраструктура в целом (для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата) - пандусы, дополнительные поручни, специализированные туалетные комнаты, расширенные дверные проемы, лифты в ОУ и т.д;

- наличие адаптированных образовательных программ, специальных учебных и методических изданий, необходимость адаптации и модификации образовательного процесса, создания новых форм и способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Инклюзивное образование сегодня – это одно из приоритетных направлений образовательной политики РФ, это - развитая, гуманная и эффективная система образования, рассчитанная на совместное обучение и здоровых детей, и тех, кто требует более внимательного отношения, исключающая дискриминацию по любому признаку и обеспечивающая равные права для любого ребенка на получение образования. Мировой опыт эффективности инклюзивного образования, демонстрируют преимущества включения детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс - государственные, муниципальные школы получают дополнительное бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями, и, соответственно, заинтересованы в приеме и увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как дети, с ограниченными возможностями здоровья, дети с ОВЗ получают возможность совместного обучения и коммуникации со сверстниками, что социализирует, а в будущем - облегчает их интеграцию в общество, обычные дети, обучающиеся совместно с детьми с ОВЗ, по мнению педагогов-психологов, учатся принимать особых детей, помогать, вовлекать в общение, учатся чуткости, внимательности, сопереживанию.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml

2. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // 3-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. — М.: Смысл, 2010.

Галимова Роза Зайнагутдиновна
старший преподаватель Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

ВОЗДЕЙСТВИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

THE IMPACT OF A THEATRICAL WORK IN THE FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Аннотация. В статье рассматривается воздействие театрализованной работы в развитии творческих способностей дошкольника с нарушением зрения. Представлены результаты исследования практической работы, в которых ребенок творчески развивается и получает знания по различным видам театрализованной деятельности.

Abstract. The article describes the nature and content of inclusive education. It is proved that the system of inclusive education is advisable to use interactive technology such as cooperative learning, case method, portfolio.

Ключевые слова: дошкольник, нарушение зрения, творческие способности, театрализованная деятельность.

Keywords: inclusive education, educational technology, interactive technology, case studies, portfolio.

Темой формирования детского творчества занимались А.В. Бакушинский (1925), Д.Б. Богоявленская (1932), Л.А. Венгер (1968), Н.А. Ветлугина (1967), Т.Г. Казакова (1985), В.И. Киреевко (1998), Т.С. Комарова (1979), Н.В. Рождественская (1978) и др. Популярны изучения таких ученых; Г.Г. Григорьевой в развитие дошкольника в изобразительной деятельности (1999);

Н.А. Дудиной «Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста в сюжетно-дидактической игре» 1985; Т.В. Лабунской «Роль художественного воспитания и образования в развитии детского художественного творчества» (1950); Т.Я. Шпикаловой «Изобразительное искусство и художественный труд» (1998) и др. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий творчеством для умственного, художественного развития, коммуникативной сферы детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер (1978), Н.А. Ветлугина (1970), А.В. Запорожец (1967), Т.С. Комарова (1979), Д.Б. Эльконин (1994)).

В работах А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности выделять существенные свойства предметов и явлений, установить связи между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал [1, с.12].

В качестве ведущего вида деятельности в дошкольном периоде возрастного развития педагогика и психология характеризуют созидательную игру, объединяя её социализирующую значимость с приобщением детей к культуре сообщества, исторически скопленному опыту разного рода взаимоотношений среди людей, а кроме того с овладением особыми человеческими конфигурациями поведения и методами воздействия с предметами (Л.С. Выготский (1930), А.В. Запорожец (1979), Н.А. Короткова (1982), А.Н. Леонтьев (1943), Д.Б. Менджерская (1940), Н.Я. Михайленко (1983), Д.Б. Эльконин (1994) и др.). При этом в концепции творческих игр особую роль отводится театрализованной игровой деятельности, что предполагает собою процедура прогнозирования общественных взаимоотношений при поддержке различных символических средств с целью формирования у детей дошкольного возраста творческих возможностей (И.Г. Вечканова, Й. Хейзинга, Д.Б. Эльконин и др.)

В настоящий период творческий процесс перестает являться определенным таинством, в что, согласно взгляду ряда экспертов (А. Бакушинский, Б. Джефферсон, В. Глоцер, Е. Флёрин и др.), нельзя вторгаться и которым нельзя управлять; допустимо лишь создавать для него соответствующие условия. Психологическая наука приоткрыла завесу над этим таинством и показала фундаментальное значение деятельностного подхода к формированию творчества (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская [4, с.98], А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн и др.) [2, с.258].

Цель помочь ребятам с патологией зрения собрать данные о находящемся вокруг мире, что гарантирует формирование личности и её приспособление в нем, лучше подготовиться к учебе в школе, а кроме того сформировать у них креативные наклонности, уверенность в себе, сформировать у них необходимость в самореализации делается, то что называется, более чем актуальной [3, с.45]. Формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Развивать творчество надо с дошкольного возраста. Существует мнение, что все дети талантливы. Исходя из этого необходимо, вовремя заметить, почувствовать эти таланты и постараться, как можно раньше дать возможность детям проявить их на практике, в реальной жизни [5, с.119].

В исследовании проверялось воздействие театрализованной работы в формирование творческих возможностей у ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В начале опыта автор провел устанавливающее исследование. В процессе опыта была поставлена цель – раскрыть степень креативных возможностей детей с нарушением зрения. Нами были изучены условия, в которых у дошкольника по-новому формируются и приобретаются знания по разным типам театрализованной работ, что в дальнейшем ведет к развитию творческих возможностей у дошкольников с нарушением зрения.

Изучение уровня развития творческих способностей по методике «Солнце в комнате» (экспериментальная группа) выявило, что у детей 5 детей или 25% имеют высокий уровень развития творческих способностей, 7 детей или 35% имеют уровень выше среднего, и у 40% средний уровень развития творческих способностей. По методике «Складная картинка» было выявлено у детей 4 детей или 20% имеют высокий уровень формирования творческих способностей, 6 детей или 33% имеют уровень выше среднего, и у 47% средний уровень

формирования творческих способностей. Коммуникативные способности 27% высокий уровень, 23% средний уровень и 50% низкий уровень.

Исследования уровня развития творческих способностей по методике «Складная картинка» (контрольная группа) выявило, что у детей контрольной группы 30% высокий уровень формирования творческих способностей, 30% уровень выше среднего, у 40% детей средний уровень формирования творческих способностей. По методике «Складная картинка» было выявлено у детей 30% имеют высокий уровень формирования творческих способностей, детей 33% имеют уровень выше среднего, и у 37% средний уровень формирования творческих способностей. Коммуникативные способности 33% высокий уровень, 23% средний уровень и 44% низкий уровень.

С целью развития творческих способностей детей дошкольного возраста нами были разработана программа «Гномики» по театрализованной деятельности. Для планомерной и продуктивной работы была разработана программа «Гномики», которая включает в себя 36 занятий, это работа театрального кружка, проводилось 2 раза в неделю, детям предлагалось придумывать сказки, танцы. Ребенок фантазировал, пел, играл звуками и словами занятия проводились в игровой форме

После проведения программы было проведено повторное исследование. Было выявлено, что у детей по методике «Солнце в комнате», при вторичном обследовании отмечается в экспериментальной группе 55% высокий уровень развития творческих способностей, что на 30% больше чем на констатирующем этапе эксперимента, в 30% уровень выше среднего, что на 15% больше, чем на констатирующем, у 15% отмечается средний уровень развития творческих способностей. Коммуникативные способности 33% высокий уровень, 38% средний уровень и 29% низкий уровень. Таким образом, нами отмечается положительная динамика в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности.

После проведения данной работы и анализа полученных результатов мы можем подтвердить поставленную гипотезу: при условии целенаправленной работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения можно наиболее эффективно развивать творческие способности посредством различных видов театрализованной деятельности. Детей с нарушением зрительных функций необходимо учить пользоваться всеми анализаторами, театрализованной деятельности помогает развивать сохранные анализаторы, а также остаточное зрение.

Список использованной литературы:

1. Волосовец, Т. В., Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 256 с.
2. Галимова Р.З. Музыкальный слух в структуре профессионального мастерства музыканта. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. К.: Издательство «Познание»- 2012. № 4. С. 258-262.
3. Никитина, А. В. Театрализованная деятельность в детском саду – Санкт - Петербург: изд-во «Каро», 2008. – 96 с.
4. Сакулина, Н. С. Театрализованная деятельность в детском саду – М.: МГУ, 1982. – 443 с.
5. Талипова, О.А. Татарский фольклор как средства преодоления общего недоразвития речи у дошкольников. В сборнике: « Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера» материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. К.: Издательство «Познание»–2016. С. 119-121.

Закирова Г.Т.

**РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ДЛЯ СЛЕПЫХ И
СЛАБОВИДЯЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
РЕГИОНА**

**REPUBLICAN SPECIAL LIBRARY FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED IN
EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE OF THE REGION**

Среди общего числа людей с ограниченными физическими возможностями немалую долю составляют слепые и слабовидящие дети. Слепота влечет за собой самые серьезные ограничения в жизнедеятельности и поэтому, относится к наиболее тяжелым формам инвалидности. Помимо физиологических ограничений, связанных с тем, что ребенок плохо видит или не видит совсем, такие дети и их родители сталкиваются с многочисленными ограничениями социального характера. В результате всего дети-инвалиды по зрению не могут в полной мере реализовать свой потенциал и наравне со зрячими людьми активно участвовать в жизни общества. Главная задача родителей и специалистов, работающих со слабовидящими и незрячими детьми – помочь им максимально полно развить компенсаторные возможности, раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал, сформировать положительную самооценку, развить самостоятельность. Именно поэтому важна абилитация детей с проблемами зрения, необходима их ранняя социализация. Важным звеном в системе развития и интеграции детей являются специализированные библиотеки для слепых.

Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих (РСБСиС) обслуживающая все категории людей, имеющих проблемы зрения, ведет непрерывную деятельность по социализации людей с ограниченными возможностями здоровья начиная с дошкольного возраста. Начиная с самых ранних лет, библиотечные специалисты помогают незрячим детям через книгу познавать мир, получить многие практические навыки, обогащают их духовно-эмоциональный мир. В библиотечном обслуживании незрячих и слабовидящих детей используются книги, изданные в альтернативных форматах, для людей имеющих проблемы в чтении обычных, плоскочечатных текстов. В зависимости от особенностей восприятия ребенка используются следующие виды книг: «говорящие» (т.е. аудио книги, записанные на кассеты, СД и МРЗ диски, флэш-карты), изданные рельефно-точечным шрифтом, рельефно-графические издания, для слабовидящих изданные укрупненным шрифтом. «Говорящие» книги для добукварного чтения помогают развить слух, расширить словарный запас, овладеть грамотной устной речью, подготовить ребенка инвалида по зрению к школе. Они широко используются как в индивидуальной, так и групповой работе с детьми. Тем, кто начинает изучать систему Брайля, предназначены адаптированные издания рельефно-точечного шрифта. В отличие от изданий для взрослых, они в большей степени учитывают специфику детского восприятия символов, размер детской руки и прочие особенности.

В последнее десятилетие в фондах библиотек слепых начали появляться тактильные-рукодельные книжки игрушки, которые являются уникальным средством абилитации детей инвалидов. Они помогают лучше узнать мир окружающих вещей и предметов, развить творческие способности ребенка. Эти книги содержат разноцветные рельефные рисунки или объемные изображения, выполненные из различных материалов, на ощупь максимально приближенных к оригиналу, а так же текст, напечатанный укрупненным или РТШ шрифтом.

Тактильные книги бывают двух типов: ассоциативные и дидактические. В основе ассоциативных лежат сюжеты сказок или рассказов. Дидактические имеют познавательный характер и способствуют освоению новых знаний. Начиная с 2001 года в Республиканской специальной библиотеке для слепых и слабовидящих началось изготовление тактильных книг. За этот период специалистами библиотеки подготовлено довольно большое количество рукодельных книг, которые широко применяются в абилитационной работе с незрячими и слабовидящими детьми.

Помимо оказания присущих только библиотекам специфичных услуг, библиотека ставит перед собой и другие задачи, решение которых помогают инвалидам осознавать себя полноценной, нужной обществу личностью, идентифицировать свои возможности с возможностями людей без ограничения по состоянию здоровья. А именно:

- Создание комфортной доступной культурно-развивающей среды, условий для получения качественного образования, творческой самореализации детей с нарушением зрения. В библиотеке работает детская комната для занятий. Комната оснащена развивающими игрушками, адаптивной техникой, современными средствами реабилитации для незрячих. Такими как тифлофлэшплееры для прослушивания аудио книг, светоопределяющий прибор, кукла Браиллина, рельефно-графические материалы. Все это используется в индивидуальной и групповой работе с детьми.

- Оказание помощи незрячим и слабовидящим детям в приобретении социального опыта и проведение библиотечно-реабилитационных мероприятий, используя, различные формы и методы работы с детьми-инвалидами. Совместно с воспитателями дошкольных учреждений, учителями специальных школ проводятся множество мероприятий культурно-досугового, реабилитационного характера, как в библиотеке, так и в этих учреждениях. Проводимые мероприятия разрабатываются на основе дифференцированного подхода к детям с учетом их возрастных, физических и психологических особенностей. Одной из новых форм работы можно назвать просмотры художественных фильмов с тифлокомментариями.

- Оказание информационной и практической помощи родителям, имеющим детей с нарушениями зрения. При всей важности и масштабности работы специальных библиотек, основная роль в развитии ребенка с дефектами зрения принадлежит семье. Задача библиотеки – поддержать родителей, оказать помощь в организации этого процесса, обеспечить хорошими книжками для детского и семейного чтения, литературой консультативного характера по проблемам воспитания и развития детей с проблемами зрения.

- Ознакомление незрячих и слабовидящих детей и их родителей с новейшими адаптивными технологиями для людей с проблемами зрения, обучение навыкам работы с этими устройствами (магнитофонами, тифлофлешплеерами, электронной лупой, компьютерами и др. устройствами программным обеспечением к ним). Специалисты библиотеки тщательно следят за новинками в области адаптивных технологий и проводят ознакомительные обзоры, презентации, мастер-классы по работе с новыми устройствами. Ведётся обучение пользованию сенсорных устройств, программ экранно-речевого доступа, таких как JAWS , NVDA, ориентированию в пространстве с помощью GPS навигации и т.д.

- Обеспечение необходимой информацией специалистов работающих с детьми-инвалидами по зрению (учителей, воспитателей, психологов, тифлопедагогов) оказание им методической и консультативной помощи. Здесь речь идет о литературе учебного характера, методической и профессиональной литературе по проблемам инвалидности. В Республике Татарстан незрячие и слабовидящие дети в основном охвачены специальным (коррекционным) образованием: на сегодняшний день действуют 4 школы для слабовидящих, 4 детских сада для незрячих детей-инвалидов и 1 начальная школа-детский сад для детей с нарушениями зрения, а также несколько коррекционных групп в обычных детских садах. В школах обучается 560 учащихся, в детских садах – 512 незрячих имеющих нарушения зрения воспитанников.

В последние годы в Республике развивается система инклюзивного образования. Работа с такой сложной категорией как дети с дефектами зрения требует особого подхода, особых условий, специфических знаний, умений, навыков. Следовательно, у образовательных учреждений возникают трудности в создании комфортной для инвалида по зрению образовательной среды, в комплектации учебным (учебниками) и вспомогательным материалом специальных форматов, необходимость квалифицированных и компетентных в вопросах тифлопедагогики и тифлопсихологии педагогах и т.д. Принято считать, что вышеперечисленные проблемы требуют больших материальных, временных и иных затрат. Однако многие вопросы можно успешно решить путём социального партнерства со специальными учреждениями для инвалидов по зрению.

Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих, являясь методическим центром по обслуживанию инвалидов по зрению, с большинством коррекционных образовательных учреждений библиотека работает в тесном контакте. Специалисты библиотеки оказывают систематическую консультационную помощь в повышении теоретических и практических знаний по работе с людьми с дефектами зрения. Педагоги образовательных учреждений охвачены системой индивидуального и группового информирования по вопросам коррекционной педагогики и психологии. Выполняются разовые и долгосрочные запросы, касающиеся воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Оказывается консультационная помощь по использованию современных адаптивных технологий для инвалидов по зрению в образовательном процессе, а также в вопросах приобретения тифлоприборов и установки различных программных средств. В рамках Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан библиотекой разработана программа по обеспечению учебным материалом по системе Брайль детей-инвалидов по зрению

коррекционных, общеобразовательных учреждений 3-го и 4-го вида Республики Татарстан. В ходе этой деятельности издается учебная и краеведческая литература в поддержку образовательного процесса, в том числе и по запросам коррекционных школ. Совместно с детскими садами и школами проводятся множество мероприятий направленных на абилитацию и социализацию незрячих и слабовидящих детей: повышение кругозора, развитие духовно-нравственных качеств, творческих и интеллектуальных способностей, воспитания сильного духом личности и патриота своей Родины. Все вышеперечисленное актуально и применимо и к другим образовательным учреждениям. Для успешного развития образовательного пространства, в котором каждый человек, с инвалидностью или без нее, имеет возможность реализовать свой личностный потенциал и право на образование, необходимо повышение культуры личности в обществе в целом. Важна информационно-просветительская, разъяснительная работа о жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями, об их проблемах и достижениях, формирование правильного и позитивного образа таких людей, воспитание взаимоуважения и терпимости к другим людям. В связи с этим библиотекой проводятся экскурсии, уроки добра и другие мероприятия для зрячих школьников, студентов. Устраиваются инклюзивные встречи, в которых идет активное взаимодействие зрячих и незрячих людей.

В заключении хочется отметить, образование это фундаментальная база, от которого зависит успешное развитие личности. Эффективным механизмом во всестороннем развитии личности незрячего и слабовидящего ребенка, разрешения проблем семей имеющих таких детей на пути их взросления является тесное взаимодействие родителей и близкого окружения детей, специалистов образовательных, культурных и иных учреждений занимающихся проблемами инвалидов и инвалидности. Республиканская специальная библиотека для слепых и слабовидящих со своей материально-технической базой современных адаптивных технологий для инвалидов по зрению, богатыми фондами специализированных изданий разных отраслей знаний, литературы по проблемам инвалидности, вопросам коррекционной педагогики и психологии, и специалистами с большим опытом работы с инвалидами по зрению готова и открыта к сотрудничеству.

Список использованной литературы:

1. Захарова Е. В. Незрячий ребенок и книга / Е. В. Захарова // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 27–31.
2. Обслуживание читателей-инвалидов в публичных библиотеках России [Текст] : (отчет по итогам исследования) / Е. В. Захарова ; Российская государственная библиотека для слепых. - Москва : Российская государственная библиотека для слепых, 2007. - 115 с.
3. Роль библиотек в условиях системы инклюзивного культурного пространства // Ростов. обл. спец. б-ка для слепых; сост. О.В. Глазунова.- Ростов н/Д, 2013 г.- 59 с.

Збар Надежда Афанасьевна
директор средней общеобразовательной школы № 53 г. Ижевска

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

A COMPLEX APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION AT SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к организации инклюзивного образования. Представлены компоненты образовательной среды, необходимые и достаточные для включения детей с нарушениями зрения в жизнедеятельность коллектива средней школы. Специально выделены медицинское сопровождение, адаптивная физическая культура и спорт как здоровьесберегающий компонент учебно-воспитательной системы инклюзивной школы.

Abstract. A complex approach to organization of inclusive education is considered in the article. The components of the education environment which are necessary and sufficient for inclusion of blind and visually impaired children to activity of high school collective are presented here. Medical maintenance, adaptive physical education and sport as a health saving component of teaching and educational system in inclusive school are specially allocated.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, комплексный подход, медицинское сопровождение, адаптированная физкультура и спорт.

Keywords: inclusive education, inclusive education environment, children with health disabilities, complex approach, medical maintenance, adapted physical education and sport.

Ключевым аспектом инклюзивного образования является удовлетворение образовательных потребностей детей посредством создания комплекса необходимых условий в образовательной среде. Успешность включения ребенка в общественную жизнь во многом зависит от того, каким образом организовано физическое, социально-психологическое пространство и то, какую поддержку и ресурсы оно предоставляет. Инклюзивная образовательная среда это специально конструируемое пространство, выступающее фактором развития всех без исключения детей, с учетом их образовательных потребностей. Это открытая и гибкая система, предоставляющая каждому ребенку возможность обучаться и развиваться наравне и вместе со всеми. Поэтому понятие образовательной среды приобретает особую значимость в контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования. Образовательная среда определяется как система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4]. Образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов.

В работах Ясвина В.А., Тарасова С.В., Сунцовой А.С. предложены составляющие образовательной среды учреждения, среди которых указываются компоненты: архитектурно-пространственная организация; технические средства и системы, используемые в образовательном процессе; содержательно-методический компонент (образовательные программы, методики и технологии образовательно-воспитательного процесса); коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная компетентность педагогов; психологический климат в коллективе); психолого - педагогическое сопровождение субъектов образования; управление педагогической системой [1,3]. Инклюзивная среда предполагает решение проблемы социализации детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование учебного процесса, профессионально-личностную готовность педагогов, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, основанный на принципах инклюзивной культуры, перепланировку учебных помещений, чтобы обеспечить полное участие детей в жизнедеятельности коллектива [3].

Наряду с указанными компонентами, считаем необходимым специально выделить здоровьесбережение как обязательное условие (компонент) инклюзивной образовательной среды, так как, обучаясь в массовой школе, дети с ограниченными возможностями испытывают значительные нагрузки, обуславливающие ухудшение состояния здоровья, не допустить или компенсировать которое, возможно при условии систематического медицинского сопровождения и включения адаптивной физической культуры и спорта.

Наш многолетний опыт работы с детьми, имеющими нарушения зрения, показывает, что нет необходимости исключать физкультуру и спорт из жизни детей, но есть необходимость грамотно организовать условия для занятий физкультурой и спортом с учетом их возможностей. Важно адаптировать занятия в зависимости от типа и степени нарушения зрения. Специально подобранные физические упражнения способствуют предупреждению заболеваний, вызванных гиподинамией и гипокинезией, включают компенсаторные возможности организма, способствуют повышению работоспособности цилиарной мышцы, укреплению склеральной оболочки глаза, обуславливая внутрисистемную компенсацию (тренируют «больной» орган) [1,2].

При организации совместного обучения и воспитания детей мы реализуем комплексный подход, так как достижение эффективного результата определяется скоординированным взаимодействием всех специалистов и привлечением множества ресурсов. Образовательная

среда инклюзивной школы № 53 г.Ижевска включает: архитектурную доступность для детей с различными по типу и выраженности нарушениями зрения (в том числе и для занятий спортом), техническую оснащенность образовательного процесса в соответствии с особыми потребностями детей; адаптированный образовательно-воспитательный процесс, коррекционное сопровождение детей; медицинское сопровождение (диагностика и стимуляция/лечение органов зрения в соответствии с назначениями врача с использованием современного офтальмологического оборудования); комплекс адаптивной физкультуры для всех без исключения детей, сформированный индивидуально для каждого на основе диагностики состояния здоровья и определения режима допустимой нагрузки.

Медицинское сопровождение, занятия адаптивной физической культурой организованы внутри образовательного пространства инклюзивной школы. Так, в учебно-воспитательном процессе предусмотрены: режим охраны зрения во время уроков (зрительная гимнастика); ежедневные физические упражнения – ритмика и подвижные игры (после 3-го урока); занятия плаванием (2 раза в неделю), занятия в сенсорной комнате, физиопроцедуры в кабинете охраны зрения; дополнительные занятия АФК и спортом (детям предоставляется право выбора видов спортивной деятельности в соответствии с медицинскими показаниями). Результаты нашей опытно-экспериментальной работы представлены в публикациях [2]. Установлено, что проводимая работа на основе комплексного подхода оказывает положительное влияние на характеристики психического и социального развития, здоровья и физической подготовленности учащихся.

Центральным условием, обеспечивающим эффективность работы, является профессиональная компетентность педагогов и специалистов, работающих в школе. Коллектив функционирует в режиме освоения инновации, что предполагает систематическое повышение квалификации, освоение программ дефектологического профиля в качестве переподготовки, проведение семинаров и стажировок на базе школы. Социальные и образовательные достижения наших детей являются фактором, стимулирующим профессиональный рост педагогов, продвижение идеи и практики инклюзии.

Таким образом, комплексный подход реализуется в нашем опыте в трех аспектах: во-первых, в качестве взаимосвязи всех компонентов образовательной среды, выступающих фактором достижения социализации, качественного образования и укрепления здоровья детей; во-вторых, в качестве принципа управления деятельностью педагогического коллектива, означающий сохранение баланса как в отношении создания благоприятных условий для жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для детей с нормативным типом развития и сохраненным здоровьем; в-третьих, в качестве принципа сотрудничества с другими организациями в целях привлечения их ресурсов при организации условий включения детей в широкую социальную практику.

Список использованной литературы:

1. Маллаев Д.М., Магомедов Г.А. Адаптивная физическая культура в системе специального и инклюзивного образования// Известия ДГПУ. – 2015. - № 3 – С.31-36..
2. Сунцова А.А., Баранов А.А., Ворожцова И.Б Адаптивная физическая культура как средство психофизического развития детей с нарушениями зрения, обучающихся в инклюзивной школе (статья) Теория и практика физической культуры. - 2017. - №1. - С. 35-37.
3. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Зограбян Забелла Арутюновна
канд. педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики АГПУ
Григорян Акоп Манукович
канд. педагогических наук, профессор кафедры медицины

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В
ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ
ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

DEVELOPMENT OF STUDY AND READINESS TO STUDY IN INCLUSIVE SCHOOL OF CHILDREN WITH COGNITIVE DEVELOPMENT DISORDERS IN THE SETTINGS OF OPTIMIZATION OF STUDY PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

Аннотация. В статье раскрывается процесс формирования учебной деятельности умственно отсталых детей в условиях интегрированного обучения, а также те направления, которые развивают их потенциальные возможности.

Abstract. In the article the development of study abilities of children with cognitive development disorders in the settings of inclusive education and the directions of development their potential possibilities are revealed.

Ключевые слова: учебная деятельность, репродуктивный характер, коррекционно-развивающее обучение, интеграция.

Key words: study abilities, reproductive feature, corrective-developmental study, integration.

Развитие учебной деятельности и психологической готовности ребенка к обучению в школе – это длительный процесс становления важнейших психических образований, взросления ребенка, овладения им необходимыми учебными действиями и способами познания и общения.

Как известно, протекание этого процесса у умственно отсталых детей носит замедленный и трудный характер. Стихийное развитие компонентов учебной деятельности и психической готовности в ходе обучения в начальной школе не приводит к формированию необходимого уровня готовности, потенциал ребенка как субъекта учебной деятельности оказывается не реализованным. [3]

Поскольку, центральным интеграционным образованием готовности ребенка к обучению является его субъективная активность в различных аспектах учебной деятельности, то логика развития всего механизма готовности предполагает, что в основе программы должно лежать развитие сферы субъективной активности ребенка. Интегративная специфика этого образования способствует наращиванию на его основе всех других показателей готовности. Это не означает, что эти показатели (интеллектуального, регулирующего, ориентировочного и другого характера) не являются относительно самостоятельными. Однако, их развитие протекает более эффективно и динамично именно в связи с ростом субъективности ребенка в данном направлении.

Процесс формирования учебной деятельности у умственно отсталых младших школьников можно считать эффективным, если на протяжении начальной школы ребенок овладевает основными ее компонентами: понимает что и зачем он делает, понимает каким образом надо действовать, чтобы достичь цели; умеет контролировать и оценивать свою работу и при этом испытывает к учебной деятельности достаточно устойчивый познавательный интерес на всех ее этапах. Эти показатели и являются главными составляющими субъективности ребенка в различных аспектах учебной деятельности. Развитие этих качеств учащихся, как известно, требует определенных условий, главным из которых является то, что ребенок должен восприниматься педагогом не как объект, а как субъект этой деятельности и технология педагогической деятельности должна соответствовать этому [5]

Репродуктивный характер традиционного обучения умственно отсталых детей не предусматривает ни специальных действий учителя по вовлечению ребенка в активную познавательную деятельность, ни формирования у него навыков самостоятельного познавательного поиска. Для того, чтобы развивать эти качества у детей, учителю приходится “изобретать” специальные приемы обучения. Чтобы развивать потенциальные возможности умственно отсталых детей в развитии их активности и самостоятельности и оптимизировать процесс их обучения необходим специальный механизм оптимизации коррекционно-развивающего обучения в начальной школе. Этот механизм должен затрагивать все стороны обучения (содержание, методы, формы), а его реализация – быть реально осуществимой в условиях массовой общеобразовательной школы. Говоря о таком механизме, мы имеем в виду системный комплекс психолого-педагогических условий, позволяющих реализовать на практике.

Анализ концепции коррекционно-развивающего обучения и специфика ее реализации в условиях современной общеобразовательной школы позволили выявить основные причины неэффективности существующей системы обучения умственно отсталых младших школьников в

условиях общеобразовательной школы. Сравнение двух ведущих общеобразовательных концепций традиционно и развивающего обучения привело нас к вычленению наиболее существенных принципиально важных положений, реализация которых, на наш взгляд, позволит преодолеть сложившиеся противоречия между идейно-теоретическими позициями коррекционно-развивающего обучения и их практической реализацией в жизни современной общеобразовательной школы. Эти принципиальные положения мы рассматриваем в качестве необходимых условий для формирования умственно отсталого ребенка как субъекта учебной деятельности и развития у него необходимой готовности к обучению общего образования [1].

1. Процесс взаимодействия в ходе учебной деятельности между умственно отсталым ребенком и учителем должно строиться по принципу субъект-субъектных отношений, поскольку умственно отсталый ребенок, несмотря на проблемы развития, имеет какой-то потенциал в плане овладения учебной деятельностью, он не должен рассматриваться учителем только как “объект приложения” обучающих воздействий. Эффективность реализации детского потенциала во многом зависит от его позиции (и, конечно, позиции учителя) в ходе процесса познания.

2. Надо признать, что декларация принципа субъективности сейчас довольно популярна. Многие теории обучения и образовательные концепции включают этот принцип как основной в систему постулатов своей теории. Однако далеко не каждая дидактическая модель той или иной концепции способствует его реализации.

3. Спецификой коррекционно-развивающего обучения является особая роль психолого-педагогической диагностики, от которой зависит правильность выращенного на ее основе педагогического воздействия. Поскольку контроль и оценка характера продвижения ребенка в обучении и развитии является условием эффективности коррекционной работы, то важным для оптимизации фактором обучения становится включение поэтапной диагностики по определению характера продвижения ребенка в степени его готовности к дальнейшему обучению в структуру психолого-педагогических задач коррекционно-развивающего обучения.

4. Одним из важнейших принципиальных положений КРО является коррекционная направленность процесса обучения. Однако ни на уровне содержания, ни на уровне организации учебного процесса умственно отсталых младших школьников не просматривается способ, как именно учитель в ходе учебной деятельности может осуществлять обучающие (дидактические) и коррекционно-развивающие задачи.

5. Одним из недостатков традиционной системы обучения, в рамках которой реализуется коррекционно развивающее обучение, является то, что она по сути своей не призвана формировать у ребенка новые знания, приобретаются элементарные навыки, но не умея, не зная как добывать знания вне совместной с учителем деятельности. Фактически получается, что ребенок ограничен в способах познания, а для выполнения познавательной деятельности нуждается в постоянной помощи взрослого.

6. Реализация коррекционно-развивающей направленности процесса обучения умственно отсталых младших школьников реально может быть осуществлена лишь при условии индивидуально-дифференцированного подхода к его организации. Это положение также декларируется концепцией коррекционно-развивающего обучения. Однако для его осуществления недостаточно уменьшить количество этих детей в обычных классах, необходимы изменения содержательно-организационного характера, чтобы привести в действие механизм индивидуально-дифференцированного обучения умственно отсталых младших школьников. На наш взгляд, таким механизмом может быть построение для этих учащихся индивидуального образовательного маршрута.

7. Учитывая длительный процессуальный характер формирования учебной деятельности умственно отсталых детей, формирование основных ее компонентов необходимо проводить на протяжении всего обучения.

Определенные выше условия позволили нам подойти к характеристике основных направлений, по которым может идти оптимизация коррекционно-развивающего обучения в начальной общеобразовательной школе, и в процессе осуществления которых названные условия могут быть реализованы. В качестве таких направлений мы определили:

1. Оптимизацию учебно-урочной деятельности умственно отсталых младших школьников (психолого-педагогическое направление).

2. Оптимизация педагогической помощи умственно отсталых детей в начальной школе (педагогическое направление).

Разработка первого направления потребовала анализа содержания, методов и форм коррекционно-развивающего обучения, реализуемого сегодня в практике современной школы. Этот анализ показал, что репродуктивный характер традиционного обучения, применяемый по отношению к умственно отсталым детям, не предусматривает ни специальных действий учителя по вовлечению ребенка в активную познавательную деятельность, ни формированию, контролю и оценке его готовности к переходу на следующую школьную степень [2]. Для коррекции необходимых качеств у детей, учителю приходится “изобретать” специальные задания и приемы обучения или заимствовать их из других (развивающих) программ, что, по сути, не решает проблему в целом. Поэтому, мы полагаем, что реальная оптимизация процесса коррекционно-развивающего обучения в начальной школе может быть осуществлена при наличии необходимых преобразований на уровне содержания, методов и форм такого обучения. В частности, преобразования содержательного характера могут отражаться в двух аспектах: через интеграцию психолого-дидактических целей в учебных заданиях; через введение в содержание обучения заданий проблемно-исследовательского характера.

Необходимость преобразования содержания (не изменение его программных нормативов, а наполнение дидактического содержания развивающим педагогическим смыслом) диктуется, в-первых, главной задачей коррекционно-развивающего обучения – задачей преодоления имеющихся у ребенка проблем развития, а сделать это только с помощью дидактических приемов обучения навыкам и расширением объема знаний детей невозможно. И так, исходя из вышесказанного, необходимо каждое обучающее задание рассматривать с точки зрения его развивающих возможностей, наполнив его в тех случаях, где это возможно и целесообразно педагогическо-коррекционными задачами. Такой подход увеличит эффективность учебного занятия, позволяя педагогу не просто развивать навыки и умения детей, а управлять развитием ребенка.

Список использованной литературы:

1. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями //Социологическое исследование// М.- 2004 – N7-24 с.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей /Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. М. 2009. – 51с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. М. 2009. – 64 с.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М. 2011. – 70 с.
5. Холостов Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. М. 2005. - 42 с.

Ищенко Ксения Алексеевна
учитель начальных классов МБОУ СОШ №77 г. Ижевск

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

THE FORMING TECHNOLOGY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN INCLUSIVE CLASS

Аннотация. В статье раскрываются проблемы социализации детей в условиях инклюзивной среды, обосновывается необходимость установления результативных и позитивных межличностных отношений, рассматриваются этапы социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе.

Abstract. The article deals with the problems of socialization of children in the inclusive environment, substantiated establishing effective and positive interpersonal relationships, discusses the stages of socialization of the child with disabilities in an inclusive class.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, интегрированное обучение взаимодействие в инклюзивном классе.

Keywords: inclusive education, socialization, the integrated training, interaction in inclusive class.

Одна из ведущих идей современного образования заключается в его доступности для всех. Техническая поддержка детей с особыми образовательными потребностями и квалификационная подготовка педагогов – те вопросы, которые регулярно поднимаются на разных уровнях педагогического дискурса. И это, безусловно, крайне важно. Однако зачастую инклюзивное образование рассматривается исключительно с точки зрения отношений учитель – ученик. Между тем, ребенок с ОВЗ является частью общества, частью классного коллектива, а потому не менее важным оказывается вопрос его социализации и установления позитивных межличностных отношений с другими детьми в условиях инклюзивной среды.

Безусловно, любой ребенок с ОВЗ в той или иной степени нуждается в помощи и поддержке педагогов. Занимаясь с ребенком индивидуально, эту работу в школе ведут разные специалисты: дефектолог, психолог, логопед и др. Однако на уроках эта функция всецело ложится на учителя, которому в условиях массовой общеобразовательной школы не всегда удается помогать ребенку своевременно и в полном объеме. Существуют и другие причины, по которым подобная организация учебного процесса не является оптимальной. Так, например, активно выстраивая отношения типа учитель-ученик, педагог, сам того не замечая, делает ребенка зависимым от себя, что, в свою очередь, повышает вероятность возникновения проблем при переходе ученика на другую ступень обучения. Другая причина заключается в том, что постоянная незаулаженная помощь и особое отношение со стороны учителя создают у самого ребенка чувство неудобства и дискомфорта. Ощущая это, ребенок может не обратиться за помощью к учителю, предпочтя одобрение коллектива собственному затруднению.

Педагогический опыт показывает, что в условиях инклюзивного класса компенсировать те или иные ограничения ребенка можно, в том числе, посредством актуализации возможностей других членов детского коллектива. Это не означает, что педагог становится безучастным к проблемам ребенка в ходе образовательного процесса. Напротив, он создает такую среду, в которой ученик с ОВЗ помимо педагогической поддержки имеет много разных вариантов для преодоления своих затруднений. При этом, решая свои проблемы, он не отрывается от коллектива, поскольку сам коллектив является для него хорошей опорой. Выстраивание такого взаимодействия требует времени и пошаговой работы, на которой мы более подробно остановимся далее.

Первый шаг на пути социализации ребенка обозначим как *поиск друга-куратора*. В любом коллективе, как и в обществе, есть люди, у которых желание помочь другим является естественным стремлением и не нуждается в дополнительной мотивации. Эта потребность реализации себя как помощника должна стать первым критерием в выборе ученика на роль друга-куратора. Второе условие – стабильная хорошая успеваемость по школьным предметам, умение быстро ориентироваться в ситуации, вникать в суть заданий. Оба критерия универсальны по своей сути и являются отправной точкой для формирования любой инклюзивной модели общения в учебной среде. Все остальные специфичны и зависят от потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, для ученика с нарушением слуха важным критерием при выборе друга-куратора станут такие факторы, как хорошая дикция, умение контролировать и, при необходимости, менять темп и громкость речи, пользоваться вариативными речевыми конструкциями.

Если учесть все перечисленные выше критерии, можно сформировать взаимоотношения типа ученик-ученик, которые станут эффективными и стабильными, поскольку не навязаны со стороны, а основываются на взаимной естественной потребности обоих участников: потребности в помощи ребенка с ОВЗ и потребности обычного ребенка помогать другому. В этом случае один ученик становится для другого той важной опорой, которой ему не хватает: зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной и др. Кроме того, стоит отметить, что в процессе общения ребенок-куратор, взаимодействуя с ребенком, имеющим какие-либо ограничения, постоянно приобретает новые компетенции, которые в конечном итоге складываются в особую компетентность взаимодействия с людьми с ОВЗ посредством актуализации своих собственных возможностей.

Следующим этапом на пути социализации ребенка в коллективе является *взаимодействие в группе*. В отличие от описанных выше взаимоотношений между двумя учениками,

установление данного взаимодействия требует несколько другого подхода, поскольку на уроках базируется, прежде всего, на взаимных интересах, а каждый член группы оценивается с точки зрения его значимости для получения итогового хорошего результата общей работы.

Ребенок с ОВЗ должен стать не просто пассивным слушателем или навязанным членом группы, а активно действующим участником. А потому задача педагога на данном этапе заключается в том, чтобы поставить такого ребенка в заведомо успешную позицию и предоставить возможность для получения позитивного опыта работы в команде. Не стоит сразу допускать произвольного формирования групп, следует корректировать их состав в соответствии с прогнозируемыми результатами. Кроме того, в состав группы должен входить ученик, выполняющий функцию друга-куратора, который, при необходимости, будет связующим звеном между ребенком с ОВЗ и остальной командой.

После того, как ребенок приобрел позитивный опыт работы в комфортном кругу одноклассников, уровень педагогического контроля можно снизить и дать возможность поработать в разных группах. Ученик с ОВЗ должен осознать, что ему, как равноправному участнику команды, нужно также уметь быть гибким и адекватно реагировать как на успехи, так и на замечания со стороны сверстников.

В классе, как и в обществе, человека ценят за его достоинства. Именно достоинства каждого ребенка могут стать основой для *формирования общего позитивного отношения в коллективе* – третьего этапа социализации. Педагогу следует отказаться от часто встречающегося снисходительного отношения к ребенку с ОВЗ и разглядеть в нем интересную личность. Замеченные у ребенка «плюсы» могут быть самыми разными: красивый почерк, хорошие спортивные результаты, творческий потенциал и даже умение одеться со вкусом. Учителю, хорошо знающему своих учеников и обладающему авторитетом, не составит труда превратить маленькие «плюсы» в значимые для детской аудитории достижения. Необходимо обратить внимание на успехи ребенка здесь и сейчас, на то, какой вклад он вносит в общий успех коллектива. Безусловно, действия эти не должны быть чрезмерными и неуместными. Всякая высокая оценка будет воспринята коллективом как справедливая и значимая, только тогда, когда будет следствием реальной работы. А потому, прежде чем зафиксировать достижения ребенка, нужно продумать и организовать саму деятельность, которая поможет ученику раскрыть свой потенциал.

Важным этапом работы являются не только сами действия по социализации ребенка, но и *мониторинг* результатов. Проводить мониторинг необходимо хотя бы для того, чтобы убедиться в правильности выстроенной работы, либо же вовремя внести коррективы.

Оценить результативность мероприятий, направленных на социализацию ребенка с ОВЗ, можно самыми разными хорошо известными всем способами. Совместно со школьным психологом педагог может проводить тестирования, тренинги и беседы, извлекать нужную информацию из выборов в рамках классного самоуправления, делать выводы на основании ежедневных наблюдений.

Наконец, пятый шаг на пути социализации – *закрепление результатов*. Безусловно, ребенок, ставший частью коллектива, должен оставаться в центре внимания педагога. При этом необходимо доверять ученику важные дела, привлекать к организации крупных мероприятий, давать возможность для дальнейшего развития и раскрытия личности. Ученик должен чувствовать себя уверенным и успешным в коллективе, в котором теперь умеют взаимодействовать в соответствии с его потребностями. В этой связи стоит отметить, что инклюзивная среда – среда расширения возможностей всех детей, педагогов, родителей. Она позволяет отойти от позиции снисходительного отношения, поскольку в этом нет необходимости. Куда важнее оказывается умение одноклассников (а в дальнейшем членов общества) перестроиться так, чтобы, общаясь и обучаясь, человек с ОВЗ не чувствовал себя таковым. И в этом, вероятно, и заключается один из важнейших принципов инклюзии. Чем чаще мы будем думать о своих возможностях и успешно их реализовывать, тем реже придется использовать неловкое слово «ограничения».

Список использованной литературы:

1. Иванова В.Ю., Рыскина В.Л. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии // Российские и зарубежные исследования в

области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – С.146-151.

2. Шевчук Л.Е. Социализация детей как цель формирования системы интегрирования детей с особенностями развития в общеобразовательной школе. // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 308-318.

Кораблева Ева Анасовна
магистрант КИУ (ИЭУП)

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Климко Наталья Владимировна,

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF ANXIETY AT PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье раскрывается понятие тревожности, особенности проявления тревожности у здоровых детей и детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Представлены результаты сравнительного исследования проявления тревожности у здоровых детей и детей с ОВЗ.

Abstract. The article deals with the concept of anxiety, especially symptoms of anxiety in healthy children and children with HIA primary school age. The results of a comparative study of manifestations of anxiety in healthy children and children with HIA.

Ключевые слова: тревожность, дети младшего школьного возраста.

Keywords: anxiety, children of primary school age.

Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов. По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.С. Мухина и др.) ребенок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространенным явлением является тревожность у детей.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей младшего школьного возраста, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Психологическое самочувствие детей, поступающих в школу, характеризуется нехваткой любви, теплых надежных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога, регрессивные тенденции. Необходимо отметить, что в наибольшей степени тревожность присутствует у детей с особыми образовательными потребностями. Эти дети в наибольшей степени подвержены беспокойству, тревожности, страху, они боятся оценки окружающих, тревожатся, что будут не успешны и нелюбимы окружающими. В нашем исследовании мы придерживаемся определения понятия тревожности, которое дал Р.С. Немов. Он понимает под тревожностью постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [2].

Выделяют два основных вида тревожности: ситуативная и личностная. Ситуативная тревожность, то есть порожденная некоторой конкретной ситуацией, объективно вызывает беспокойство. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Личностная тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают.

Тревожные дети с ОВЗ отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью [1]. У них можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне

занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Как правило, возникает длительное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы). Манипуляция с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивают [3].

Исследование проводилось на базе гимназии № 40 Приволжского района и реабилитационного центра «Солнечный» г. Казани, в исследовании приняли участие 40 детей. Для решения поставленных задач мы использовали следующие методики: тест на исследование тревожности (опросник Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина), методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса. В ходе нашего исследования мы выявили, что в группе детей с ОВЗ уровни ситуативной тревожности распределились следующим образом: очень высокий уровень – у 50% детей, высокий уровень - также у 50% детей; уровни личностной тревожности: очень высокий - у 65% респондентов, высокий – у 35%. В исследуемой группе преобладающей является личностная тревожность. Доминирующими являются такие факторы, как общая тревожность в учреждении, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, проблемы и страхи в отношении с учителями.

Мы выяснили, что дети даже не пытаются достигнуть успехов в учебе или какой-либо другой деятельности. Стресс в основном связан с системой межличностных отношений, дети боятся быть отвергнутыми группой, оказаться объектом насмешки со стороны других, испытывают комплекс неполноценности во взаимоотношениях.

В группе здоровых детей мы выявили, что очень высокий уровень ситуативной тревожности составляет 10%, высокий – 30%, средний уровень ситуативной тревожности составил 45%, низкий уровень – 15%. Очень высокий уровень личностной тревожности в этой группе составляет 15%, высокий уровень 25%, средний уровень личностной тревожности составляет 40%, низкий уровень личностной тревожности составляет 20%.

Изучая факторы тревожности в группе здоровых детей, мы констатировали, что частота встречаемости факторов тревожности ниже, чем в группе детей с ОВЗ. В частности фактор переживания стресса, фактор фрустрации потребности в достижении успеха, фактор страха самовыражения, фактор страха ситуации проверки знаний, низкой физиологической сопротивляемости стрессу. Для большего количества детей характерны средние и низкие показатели этих факторов, однако, мы можем заметить, что доминирующим фактором в данной группе также является общая тревожность в учреждении. Анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента показал, что существует достоверная разница в средних значениях по всем изучаемым показателям в группе здоровых детей и детей с ОВЗ на уровне значимости $p \leq 0,01$, что подтверждает наше предположение о том, что уровень тревожности у детей с ОВЗ выше, чем у здоровых детей. Проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогической литературы и полученные нами экспериментальные данные говорят о необходимости целенаправленной работы с детьми младшего школьного возраста по снижению общей тревожности, фрустрации потребности в достижении успеха, социального стресса, страхов в отношении с учителями.

Список использованной литературы:

1. Мэй Р. Проблема тревоги. – М.: Владос, 2001. – 344 с.
2. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Владос, 1995.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Владос, 2000. – 356 с.

Криволапова Валентина Викторовна
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и математической
логики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

ОПЫТ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

EXPERIENCE HOME SCHOOLING A CHILD WITH AUTISM

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования детей с аутизмом. Описаны приемы домашнего обучения на конкретном примере.

Abstract: the article describes inclusive education problems of children with autism. Home schooling methods with specific reference are provided.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, домашнее обучение, индивидуальный подход.

Key words: inclusive education, autism, home education, home schooling, individual approach

Моя работа не является научно - теоретическим исследованием в области педагогики и психологии, а также не претендует на общность описанных методик. Это просто конкретный пример практического применения интуитивно найденных методов обучения ребенка с синдромом аутизма. Я – кандидат физико-математических наук, преподаю высшую математику в университете. Однако здесь речь пойдет не о моей профессиональной деятельности, а о работе с моим сыном, которого я обучала дома 11 лет. Это было с 1995 по 2006 год, прошли годы, но я полагаю, что ситуация с инклюзивным образованием таких детей и сейчас не стала лучше.

Андрей родился и развивался до полутора лет нормальным ребенком: в 9 месяцев пошел, к году заговорил, причем очень быстро начал произносить все звуки правильно и четко. Врачи не находили никаких отклонений, кроме «гиперактивность»: он очень много бегал, прыгал на одном месте. Я с 9-10 месяцев читала ему сказки и стихи, короткие рассказы, стараясь это делать как можно более артистично, меняя интонации, применяя жестикуляцию. Он любил слушать, и вскоре выяснилось, что десятки своих книжек знает наизусть. Память его поражала окружающих: к двум годам знал уже все буквы и цифры, цвета и геометрические фигуры, и так далее. В то же время меня начали тревожить и его стереотипные движения, и особенности его речи. Практически не было «речи общения», вопросов, просьб, попыток поделиться чем-то. Он цитировал свои книжки по каждому поводу, иногда так метко, что взрослые вздрагивали. Начинать уже читать, но не хотел играть с другими детьми, не интересовался большинством игрушек. Все это усугубилось, когда пришлось отдать его в детский сад, ведь я растила его одна, надо было работать. Через полгода посещения детского сада Андрей замолчал совсем. Он горько и долго плакал, когда к нам приходили чужие люди, не смотрел в глаза, не называл себя «я», говорил о себе в третьем лице. В детском саду он не спал, не ел, не занимался со всеми - сидел и ждал маму. Не выгоняли нас потому, что у меня в университете училась дочь заведующей, потом в другом садике – дочь няни, к тому же я бесконечно рисовала наглядные пособия, занималась математикой с детьми воспитателей - школьниками и студентами. Отводила в садик только в те дни и часы, когда у меня были занятия.

Андрею было 4 года, когда прозвучало это слово – аутизм. Не врачи его произнесли, а мои коллеги – преподаватели психологии, они и принесли мне литературу, чтобы хотя бы немного узнать, что это такое. Врачи сначала говорили – невроз, трудности адаптации. Но трудности эти очень ярко проявились, когда надо было решать вопрос со школой. Участковый психиатр на комиссии посоветовала отдать его в школу с многообещающим названием «Помощь»: обучение платное, но в классе 10-12 учеников, работают психологи, логопеды, «новейшие методики», позволяющие обучать даже детей с большими проблемами. В эту школу мы и пришли. В классе 7 учеников, большое помещение для них, учитель по основным предметам, воспитатель, психолог, нянечка, которая приносит в класс горячую еду 3 раза в день. Я взяла отпуск на две недели и была все время с сыном, стараясь не вмешиваться в ход уроков. И вот трудности инклюзивного образования: одноклассники, в основном дети из богатых семей, которым родители хотели создать более комфортные условия в школе, не хотели сидеть с ним рядом, подавать руку, когда игровые занятия требовали этого. Никто не хотел работать на уроке с ним в паре, на переменах старались толкнуть или передразнить. Андрей никогда агрессии не проявлял, но «смотрел поверх голов», махал руками, прыгал на одном месте, «не так разговаривал». Он был не такой, как все, и дети (с самым разным воспитанием) отвергали его. Более того, как выяснилось на родительском собрании, они жаловались родителям, что приходится учиться в классе с «ненормальным». Как только я вышла на работу, оставив сына одного в школе, от него постарались избавиться: директор вызвала в школу психолога из отдела образования, та закрылась с ним в кабинете. В такой обстановке Андрей не сказал ни слова, не

ответив даже, как его зовут, не стал выполнять никакие тесты. Психолог вынесла приговор, написав, что он не обучаем, из школы нас отчислили в тот же день.

Трудно описать ту степень отчаяния и боли, которую испытывает мать в такой ситуации. Ведь учителя видели, как легко он запоминает иностранные слова на уроках немецкого и английского, быстро усвоил шахматные ходы, хорошо читает. И – не обучаем? Директор очень грубо на меня кричала, что я привела ребенка, которого «нельзя ничему научить», и никто из учителей не заступился. Позже от своих бывших студентов, работавших психологами в других школах, я узнала, что эта дама считала себя открывателем «метода, позволяющего преодолеть любые трудности в обучении особых детей». Ей нужны были быстрые результаты для подтверждения и публикаций; всех детей, с кем это быстро не получится, из школы отчисляли, как и преподавателей, в чем-то не согласных. В наши дни, когда много стали говорить о проблемах аутизма и инклюзивного образования, тоже есть опасность, что «модную» тему будут использовать для получения степени, не помогая реально семьям с такими проблемами. Ведь мне не только было страшно думать, что мой ребенок навсегда выброшен из общества и не получит образования, но и просто не с кем, негде было его оставить, пока я на работе. Нет таких заведений, где можно оставить на несколько часов такого ребенка школьного возраста.

Комиссия из опытных врачей психиатров сумела выяснить, что у Андрея «интеллект сохранен, но учиться ему не даст короткое произвольное внимание». Наконец была названа причина, почему возникают трудности в обучении. Нам дали возможность учиться индивидуально на дому, приписав нас к школе по месту жительства. Выделили учительницу, которая должна была приходиться к нам домой. Я очень надеялась на ее большой опыт работы в начальных классах, потому что у меня был только опыт обучения студентов и старшеклассников. Но оказалось, что стандартные подходы к обучению почти бессильны. За полгода не было сдвигов в навыках письма, решении примеров. Больше трех минут он не слушал, мыслями уходя в свой мир, повторяя потусторонние фразы. Завуч школы стала говорить уже знакомые слова о невозможности его учить. Тогда я поняла, что мне надо самой полностью учить своего ребенка, самой выстрадать методики обучения. Наивно думала, что через десять лет найдут лекарства и его вылечат, а образования не будет.

Первая задача была – научить писать. Месяц я писала его рукой, приспособилась держать его руку так, чтобы он приблизительно правильно держал ручку, и мы медленно старались писать ровно. Мы не стали писать палочки и кружочки – сразу стали писать слова, причем слова, которые он любил. Это было нужно, чтобы удержать на месте хотя бы десять минут. Потом он бегал по комнате какое-то время.

Как у учителя, у меня было бесценное преимущество перед «чужими» учителями: я наблюдала своего ребенка ежеминутно с самого рождения, знала историю его привычек, знала все, чего он боится, когда устает. По движению век, взмахам руки научилась понимать, когда он будет воспринимать что-то новое, а когда убежит в свой привычный мир. Самое главное – я знала, что его трогает, что нравится ему больше всего, ведь опираясь на это, я расширяла окошечки его короткого внимания, связывая новые для него понятия с его личной, индивидуальной сферой образов и ассоциаций. У каждого человека эта сфера своя, у моего сына в ней большую роль играет музыка и все виды транспорта. Классическую, джазовую, народную музыку он начал слушать еще до рождения, потом мы слушали и находили образы, которые возникали от этой музыки. Пели вместе сначала детские песни, позже он полюбил авторские песни. Знал наизусть несколько пластинок с песнями Окуджавы, кассеты с песнями Городницкого и Визбора. А транспорт – такси, самолеты, метеоры – уносил его каждое лето далеко на север к бабушке и дедушке, подальше от ненавистного садика. Все это я и использовала, чтобы вызвать интерес к каждой новой теме по математике, русскому языку или природоведению.

Моя работа обращена прежде всего к родителям или другим близким ребенку людям, которые готовы на время забыть о своих интересах, внимательно изучая проблемы своего ребенка. Успехи даже в трудных случаях будут, если ребенка любить. Поэтому я считаю, что инклюзивное обучение для детей с синдромом аутизма во многих случаях невозможно. Такого ребенка трудно любить кому-то чужому, а мой ребенок, например, очень тонко чувствует неприязненное отношение к себе. Если в классе много учеников, учителю некогда искать индивидуальные подходы. Никаких стандартных подходов, применимых с успехом сразу ко

многим детям с подобными расстройствами поведения, мне кажется, не существует. Тем более одинаковой для всех скорости усвоения материала. Домашнее обучение дает возможность учить чему-то новому, когда ребенок готов, а не тогда, когда требует программа. Мы учились с сыном и в лесу, и на реке, и в поезде, и в огороде.

Писать красиво и достаточно мелко Андрей научился только в третьем классе. Для аутиста очень важно, чтобы какое-то действие стало постоянным, превратилось в ритуал, обязательный в какое-то определенное время. Когда сын был совсем маленький, я так учила его чистить зубы два раза в день, правильно одеваться, есть кашу. Даже простым бытовым навыкам, которые другие дети усваивают мимоходом, естественным подражанием, моего ребенка приходилось учить специально и долго. Я сопровождала каждый день подобные действия какой-нибудь придуманной песенкой, фразой с ярким сравнением. Например, когда каши оставалось полтарелки, говорила: «Это месяц, звезды и ночь!» Много лет он потом сам повторял эти слова, а я должна сказать: «Да, мой хороший». Слова «да, мой хороший» я до сих пор повторяю до 40 раз в день, это требуется при ответе на многие вопросы, только такой ответ дает сыну уверенность в безопасности. В первом классе мы превращали в ежедневный ритуал письмо. Писали понемногу в течение дня: подписи под рисунками, открытки и письма бабушке, слова любимых песен. Написанное обязательно должно было иметь смысл. Потом перешли к упражнениям из учебника.

Вторая проблема, возникшая в первом классе – решение примеров и задач. Натуральный ряд он очень хорошо представлял, помогли качели. Лет с двух он громко считал в такт раскачиванию, постепенно узнавая новые числа, быстро усвоил правильное их построение, до тысячи никогда не сбивался. Как написать числа, тоже не пришлось долго объяснять, названия знаков «+», «-», «=» знал давно. Но вот смысл действий, которые надо совершить соответственно этим знакам, почему-то не связывался с символами. Решить эту проблему удалось только в каникулы у бабушки с бабушкой. Дед очень много рыбачил, и на крыльце лежали выпиленные из пенопласта поплавки для сетей. Андрей называл их «бочки» и часами катал их по слегка наклонному полу на веранде. Устав от очередного урока математики, на котором он равнодушно писал наугад ответы в примерах, я присела с ним рядом и затянула песню: «Жили-были 8 бочек, 3 бочки укатились, сколько стало бочек?» Я повторяла это много раз, меняя числа, укатывая и прикатывая бочки, связывала эти действия с минусом или плюсом. Сын не отвечал, он молча продолжал игру по каким-то своим правилам, не глядя на меня. Так мы катали бочки целый день с перерывом на обед. Уже ночью, укладывая сына, я ему повторила вопрос, «укатив» 6 бочек из 10. Неожиданно, уже полусонный, он мне ответил: «Четыре». На другой день мы снова повторили действия с бочками, все задачи он решил правильно. Перешли к тетрадке – опять все примеры с плюсом и минусом правильно решил. Постепенно выяснилось, что для него натуральный ряд выстроился в виде ряда пронумерованных бочек, каждое число – часть этого ряда. Он мысленно укатывал нужное количество последних номеров и называл номер крайней оставшейся. Дальше мне нужно было как-то приспособить это к большим числам. Арифметика уже перестала быть для него «непроходимой трудностью», стала вызывать интерес. Довольно легко стали складывать и вычитать трехзначные и четырехзначные числа в простых случаях.

Новая трудность возникла, например, в такой задаче: надо вычесть 321 из 1000. Из 999 – это запросто, по разрядам. А как вычитать из нулей? Ученик мой затосковал, объяснений не слушал. Он знал, что 0 – это ничего нет, где взять? Потребовалась опять смешная песенка, которую я придумала, наблюдая за перелетающим с цветка на цветок шмелем. Написала пример столбиком, и мы над тысячей «полетели» от последнего нуля к единице, приговаривая над каждым нулем: «Здесь не взять», над единицей: «Здесь возьмем и обратно понесем». Понесли, а каждый нолик плачет: «Урони девятку!» Так приносили в конец числа десятку, рисуя по дороге девятки, где нужно, потом вычитали. Смешная песенка пробила к сознанию, серьезные объяснения были услышаны, упражнения закрепили правило прочно, Андрей научился складывать и вычитать любые целые положительные числа.

Таблица умножения привела меня к новому ресурсу в трудном деле обучения моего ребенка. Таблицу умножения надо выучить как песню, чтобы нужное число возникало мгновенно, автоматически. Иначе очень трудно изучать математику дальше. В то лето, когда надо было выучить таблицу (у всех родителей второклассников бывает такое лето), папа купил видеокамеру. С ее помощью мы решили соединить несколько факторов: значимость для Андрея именно моего голоса, моих интонаций; видеоряд с любимыми его местами во дворе

бабушкиного дома; возможность многократного повторения. Я написала на белых табличках черной тушью крупными цифрами все сто элементов таблицы. Десять таких табличек с умножением на одно и то же число мы снимали на одном фоне, потом меняли фон. Я громко произносила текст таблички, меняя интонации. Например, таблицу на 9 мы снимали, прикрепив таблички к перекладинам лестницы на чердак, по которой любил лазить Андрей. На нижней ступеньке «9 умножить на 1» я произносила низким и «обыденным голосом», потом таблички по ступенькам поднимались вверх, голос повышался и постепенно становился восторженным. Таблицу на 8 снимали на фоне розовых астр, на 7 - на фоне ягод смородины. Оказалось, что достаточно прокрутить эту кассету 3 раза, чтобы сын выучил накрепко таблицу умножения. Для него было очень важно, что читает ее именно мама – человек, к которому он эмоционально привязан. Позже, когда появился интернет, пытались показать видеоуроки других людей, но он не слушал, не воспринимал информацию.

Можно много привести еще примеров, связанных с математикой, но ведь был еще и русский язык. Я боялась, что будет трудно объяснять состав слова, части речи, члены предложения, но опасения оказались напрасными. Моя восторженная речь о волшебных суффиксах и приставках, способных изменить смысл слова, положила начало глубокой любви к русскому языку. Андрей увлекся словотворчеством, усиливая и размножая оттенки смысла. Он чутко выделял корень и «наворачивал» вокруг него суффиксы и приставки, придумывал и совсем новые слова. Полюбил термин «неологизм», гордо замечая, что «метлон» (лампа дневного света) и «комболки» (сетчатые полочки в купе поезда) – это его неологизмы. Легко и быстро усваивались все правила, конечно, тоже с песенками и сказками. Разбор слова стал любимым грамматическим заданием, он никогда не ошибался. Потом полюбил и части речи, сложные предложения. К окончанию школы он писал абсолютно грамотно. От ЕГЭ его освободили, писал диктант – очень сложный, с причастными и деепричастными оборотами, прямой речью, предложениями в полстраницы и трудными словами. Он не сделал ни одной ошибки, выполнив и все задания.

Отдельно надо упомянуть, как мы изучали литературу и историю. Стихи сын всегда любил, легко запоминал и читает замечательно. Прозу читали с ним вслух по очереди, анализировали текст. Пересказать он не мог, хотя по односложным ответам на вопросы было видно, что все понимает. Когда тексты произведений уже стали очень длинными, упражнения большими, времени не хватало, ведь мне надо было еще работать. В пятом классе нам начали помогать в учебе мои родители, выйдя на пенсию и переехав в наш город. Они приняли все мои методы и очень много занимались с Андреем, пока я была на работе. Возможность больше зарабатывать позволила мне осуществить мечту – показать сыну наглядно, где и как жили русские классики. Перед тем, как изучать Пушкина, мы поехали в Петербург. Я сама провела ему экскурсии в лицее, в квартире на Мойке, в Павловске на выставке интерьеров 19 века читала соответствующие главы из «Евгения Онегина». Я знаю этот роман наизусть, а там была возможность показать все предметы из кабинета Онегина, залы для балов и карточные столы, камин и посуду, одежду того времени. Я создавала разносторонний образ того мира, который окружал героев Пушкина. Старалась говорить о Пушкине и его эпохе ярко, эмоционально. Это очень помогло потом Андрею изучать произведения той эпохи. У нас дома больше 50 книг о Пушкине, но они скучными показались ребенку - мама говорит о том же, но совсем не так. Когда пришло время изучать Толстого, мы поехали в Ясную Поляну, посетив и музей в Хамовниках. Я к тому времени читала роман «Война и мир» уже раз десять, ведь в каждом возрасте найдешь в нем что-то новое для созвучия своему состоянию души. К тому же читала много воспоминаний близких Толстого. Поэтому образ писателя и образы его героев получились у меня живыми, пробудив интерес. Потом - поэзия серебряного века. Повезла сына и в музей Пастернака в Переделкино, в Фонтанный Дом и в Комарово, в музей Маяковского и Цветаевой в Москве. Везде читала стихи, рассказывала о судьбах поэтов взволнованно, как будто это были близкие люди. Эти поездки сыграли очень большую роль в восприятии моим учеником и литературы, и истории.

Можно много еще привести примеров моих приемов обучения по разным предметам. Числовая прямая у нас была железной дорогой: нуль жил на вокзале, положительные числа ехали в Москву, а отрицательные в Пыть-ях. Названия физических величин, их буквенные обозначения, единицы измерения и формулы были записаны на картонной таблице по строчкам,

потом таблица разрезалась, все перемешивалось, Андрей должен был правильно собрать строчку. Например: масса m килограмм. Для запоминания формул химических веществ тоже использовали игру, похожую на лото. Все тетради Андрея и некоторые наглядные пособия сохранились. Таблицу умножения с кассеты переписали на диск, берут родители второклассников в помощь.

Школу мы закончили, 11 классов по обычной программе. Андрей добросовестно сдал экзамены и получил аттестат. Теперь он у нас в рамочке на стене - болезнь никуда не делась, трудности в общении остались, инвалидность пожизненно с третьей степенью ограничения трудоспособности. Конечно, возникает вопрос, не зря ли я потратила 11 лет жизни, с таким трудом обучая ребенка наукам, если аттестат все равно не понадобился. Надежды на то, что со временем научатся лечить аутизм, не оправдались.

Какие же у нас положительные результаты? Прежде всего, для меня важно, как изменилось восприятие мира у моего сына, насколько богаче, интереснее, больше стал для него этот мир. Во-первых, в процессе обучения он научился сидеть и слушать. Это позволяет нам часто ходить в филармонию на концерты классической и джазовой музыки. Наши постоянные места самые крайние в ряду, чтобы уйти, никому не мешая, если станет плохо. Но пока ни разу не уходили. Во-вторых, он хорошо читает, может найти нужную ему информацию. При этом понимает и английские слова, и термины из физики, химии, биологии. Любимые книги – о самолетах, открытиях ученых, о кораблях, космосе, о птицах. В-третьих, он грамотно пишет, причем помнит все правила. Может заполнить нужные документы, в путешествиях ведет дневники, может без ошибок набрать поисковый запрос в интернете. В-четвертых, сын много знает. Конечно, он проявляет и применяет свои знания только тогда, когда это ему остро необходимо, а не тогда, когда психолог его просит. Но все-таки знания о мире помогают уменьшить страх перед ним, и созданная человеком модель всего окружающего с накоплением знаний приобретает более правильные черты.

Наконец, сын много лет был занят учебой ежедневно с утра до вечера, и сейчас он не стремится к безделью, помогая мне во всех домашних делах. Занятия с бабушкой и дедушкой тоже не прошли бесследно – он их очень любил. Когда дед лежал уже неподвижно, Андрей помогал мне менять памперсы и мыть его, даже вопросов не возникало о неприятности этих занятий.

Я работаю в университете уже 36 лет. С каждым годом поступившие первокурсники все хуже знают математику. Когда вся группа не смогла решить линейное неравенство, я возмутилась, а они закричали хором: «В ЕГЭ такого не было!». В школе их готовят к ЕГЭ, натаскивая на предполагаемые виды задач. Они не усваивают сущность математических понятий, запоминая только алгоритмы. Пришлось мне применять в обучении студентов ту же четырехступенчатую модель: создание яркого образа нового понятия, говорящего о его месте в математическом описании мира, о невозможности обойтись без него; формирование интереса, подробный разбор аксиом и определений; решение большого количества примеров, работа с новым понятием, приобретение навыков; когда новое понятие становится привычным, решение задач на его приложения.

Я заставляю студентов по-другому посмотреть на математику, увидеть ее значение как универсального метода познания, в котором каждый вид математического аппарата нужен для понимания каких-то явлений. Умные студенты очень ценят мои лекции, многие начинают понимать то, что казалось формальным в школе. Студенты с плохими школьными знаниями, которые хотят учиться, тоже благодарны – я им по ходу занятий очень понятно объясняю и школьный материал. Те представители нового поколения, которые не хотят ничего понимать, запоминать, анализировать, а только нажимать на кнопки, недовольны – я на экзамене отбираю телефоны.

Когда я учила сына, мне было абсолютно некогда искать специальную литературу по библиотекам. Компьютер и интернет у нас появились не так давно. Сейчас, когда мои родители ушли, очень много внимания надо уделять сыну, еще и работать много. Поэтому я не использовала никакую литературу в этой статье. Родителям, у которых детей признали необучаемыми из-за расстройств поведения, хочу сказать: «Пытайтесь найти способы учить ребенка сами. Все, что вам нужно - это любовь к нему».

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ О ДЕТЯХ С ОВЗ И ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE FUTURE TEACHERS' NOTION OF CHILDREN WITH HIA (DISABILITIES) AND INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-прикладного исследования отношения будущих педагогов к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию. Также рассматриваются возможности просвещения студентов в формировании толерантного отношения к лицам с ОВЗ.

Abstract The clause presents the results of theoretical and applied research of future teachers' relation to children with HIA and to inclusive education. Education opportunities for students regarding the tolerant attitude towards people with HIA are also considered in this clause.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, интеграция, образование.

Keywords: inclusive education, children with HIA, integration, education.

С каждым годом в мире увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Такая тенденция прослеживается и в России. По данным Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки, в 2014/2015 году в РФ в образовательных организациях обучались свыше 470 тысяч детей с ОВЗ, из них: в 1660 специальных (коррекционных) образовательных организациях – около 210 тысяч детей; в коррекционных классах при общеобразовательных организациях – почти 110 тысяч детей; в общеобразовательных классах – 159 125 детей [1, с.38].

Растет число детей, которых по достижению совершеннолетия признают инвалидами. Проблемы этих детей можно отнести не только к медицинской, но и к психолого-педагогической и социальной сферам. У такого ребенка возникают трудности в построении «диалога» с внешним миром. Для решения этой проблемы следует признать, что ребенок с ограниченными возможностями – полноправный член общества, хотя и с особыми образовательными потребностями, которому нужны специальное корректирующее обучение и воспитание. Особый ребенок может быть не менее способным и талантливым, как и его обычный сверстник. Нужно помнить о том, что ребенок с ОВЗ – это личность. Следовательно, необходимо совершенствовать возможности интеграции особых детей в общество, помочь им преодолеть комплекс неполноценности, иждивенческие установки.

В связи с введением с 1 сентября 2016 г. новых стандартов образования, связанных с актуализацией идей инклюзии, и необходимостью реализации собственной профессиональной деятельности в новых условиях, будущий педагог должен быть знаком с основными понятиями инклюзивного образования и категориями и особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – это процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах. Проблемы внедрения инклюзивного образования в школах изучали специалисты Общероссийского народного фронта в 85 регионах. Среди положительных моментов почти все респонденты отметили последовательность внедрения инклюзии в образовательные учреждения с целью успешной адаптации детей с ОВЗ. Но вместе с тем эксперты отметили, что: есть риск ухудшения качества обучения здоровых детей и увеличения нагрузки педагогов. Основная проблема является дефицит специалистов, таких как тьюторов, логопедов, психологов, дефектологов.

Также учителя отмечают негатив со стороны родителей здоровых детей, отсутствие у педагогов специальных знаний и методов обучения, проблемы межличностного общения детей-инвалидов и их здоровых сверстников. Около 70 % родителей, чьи дети имеют различные нарушения в развитии, отдадут предпочтение общеобразовательной школе. Но в зависимости от состояния ребенка ПМПК рекомендует ему индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с видом ограничения и форму обучения. Если родители или законные представители настаивают на обучении в общеобразовательном учреждении, то комиссия

направляет его в школу, которая сможет и обязана обеспечить условия для совместного обучения и успешной социальной адаптации. Школы, по закону, обязаны принять ребенка с тем или иным видом ограничения здоровья.

Нужно отметить, что формирование готовности общества к тому, что рядом будут находиться дети, имеющие физические, психические и интеллектуальные проблемы, является важной задачей на пути к становлению инклюзии как важной и неотъемлемой составляющей образовательного пространства. А.В. Кузнецова, дефектолог, учитель класса для детей со сложными и множественными дефектами Красноярской общеобразовательной школы считает, что педагогов следует начинать готовить уже со студенческой скамьи. Ведь именно в период своего обучения в вузе или колледже они должны получить представление о сопровождении детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. И не только теоретически, но и практически – например, пройдя стажировку в качестве волонтеров [1, с.39]. Таким образом, важность вопросов инклюзивного образования подтолкнула нас провести исследование по данной проблеме.

В ходе эмпирического исследования было проведено анкетирование студентов 3 курса «Камышинского индустриально-педагогического колледжа имени Героя Советского Союза А. П. Маресьева», обучающихся по специальности "Преподавание в начальных классах". Целью исследования было выявление представлений будущих учителей о том, кто такие дети с ОВЗ, в чем преимущественно нуждаются такие дети, специфике инклюзивного образования, отношении в целом к лицам с ОВЗ. В задачи исследования входили разработка психодиагностического инструментария, анкеты и проведения мероприятия, направленного на просвещение студентов об особенностях детей с ОВЗ. Соответственно, предметом исследования было отношение будущих педагогов к детям с ОВЗ, а объектом – студенты, обучающиеся по специальности "Преподавание в начальных классах". Используемыми методами в процессе исследования были анкетирование, беседа, опрос, рассказ, эксперимент.

Охарактеризуем полученные выводы. В анкетировании приняли участие 18 человек. Анкета содержала в себе вопросы как с выбором ответа, так и те, где нужно было дать развернутый ответ. Исследование показало, что практически все студенты знакомы с понятием «дети с ОВЗ», смогли дать определение данному термину. На вопрос: «Как в целом можно охарактеризовать ваше отношение к аномальным детям?» 88 % студентов выбрали вариант «сочувственное» и 12% предложили свой вариант ответа, где звучали такие ответы как «такое же как и к обычным детям». Около 78 % опрошенных имеют опыт общения с лицами с ОВЗ и готовы всегда оказать им необходимую помощь. При ответе на вопрос: «Возможна ли ваша дружба с человеком с ограниченными возможностями здоровья?» были отмечены такие варианты ответов как «скорее возможна» 83%, «уже дружу с таким человеком» 17%. Большинство студентов готовы работать в одном коллективе с человеком с ОВЗ, но работа в классе, где учится ребенок с ОВЗ, вызвала сомнение, были такие ответы как «не знаю», «может быть», «затрудняюсь ответить». Вопрос: «Хотели бы вы, чтобы в дальнейшем ваш ребенок учился в классе с детьми с ОВЗ?» также вызвал затруднения у студентов. 28% ответили «да», 11% «нет» и 61% предложили свой вариант ответа. Такие как «возможно», «не против», «не знаю», «скорее всего нет», «затрудняюсь ответить».

На вопрос: «Как вы думаете, в чем будет заключаться забота учителя или тьютора о ребенке с ОВЗ?» студенты отметили, что нужно уделять такому ребенку больше внимания, организовать помощь в пространстве и быту, нужна безопасность, понимание, необходимо осуществлять дифференцированный подход в обучении. Большинство студентов ответили на вопрос: «Не будет ли мешать забота учителя об особенном ребенке остальным детям?», что не будет мешать, но для этого нужно правильно организовать работу учителя. Студенты отметили, в чем может проявляться забота нормально-развивающихся детей о ребенке с ОВЗ: во внимании, сочувствии, понимании, помощи, сотрудничестве, дружбе, общении.

Не все студенты смогли ответить на предложенные вопросы о заботе учителя или детей в классе, эти вопросы вызвали затруднения. В вопросе «Каким образом, по-вашему мнению, влияет общение с лицами с ОВЗ на других людей?» студенты отметили, что «учит быть добрее, терпимее» (40% опрошенных) и «заставляет задуматься о смысле и ценностях жизни» (60%). При ответе на вопрос: «В чем, по-вашему мнению, в первую очередь нуждаются люди с ОВЗ?» были получены такие варианты ответов как «в сочувствии» 4% студентов, «в квалифицированной помощи» 31%, 48% отметили, что «в признании своего равенства с

окружающими» и 17% «в материальной поддержке». Большинство студентов хотели бы принять участие в волонтерском движении по оказанию помощи детям с ОВЗ. И все студенты отметили, что современное общество нуждается в большем количестве информации по проблемам лиц с ОВЗ. Вопрос: «В чем, по-вашему, заключается наилучший вариант помощи детям с ОВЗ?» дал такие результаты как 5 % отметили, что это проживание в изолированных условиях и пребывание в массовых школах вместе с нормально-развивающимися детьми, 40% отдали предпочтение коррекционному обучению и воспитанию, а 50% обучению в массовых школах с оказанием дополнительных услуг в соответствии с потребностями ребенка. На вопрос: «Что такое инклюзивное образование?» по 11% опрошенных выбрали такие варианты ответов как «не знаю, что это такое и слова такого никогда не слышал», «обучался с такими детьми в школе», «не знаю такого слова», 28% выбрали «слышал еще в школе» и 39% предложили другой вариант ответа, дав определение инклюзивному образованию. Вопрос «Готова ли Россия к массовому внедрению такого образования?» дал такие результаты как 5% студентов ответили «да», 39% «нет» и 56% «не знаю», таким образом, это указывает на актуальность проблемы и сложности по внедрению инклюзивного образования. При ответе на вопрос: «Как вы относитесь к совместному обучению?» 6% студентов ответили «будет вред», 17% «выступаю за отдельное обучение инвалидов», 22 % что «будет польза» и нужно провести эксперимент по совместному обучению, 33% «не знаю». Мы видим, что студенты еще не определились со своей позицией по инклюзивному образованию.

С учетом полученных в ходе исследования результатов было разработано и реализовано занятие с группой студентов, на котором обсуждались основные аспекты проблемы инклюзивного образования, студенты познакомились с категориями детей с ОВЗ, причинами нарушения развития, им была предоставлена возможность посмотреть книги по педагогике и психологии, обсуждалась специфика работы с детьми с ОВЗ, рассматривались некоторые методики. На занятии были использованы разнообразные фрагменты из передач, для того чтобы как можно нагляднее показать весь материал, вопрос проблемы, чтобы познакомить студентов с группами детей с ОВЗ, а также можно было посмотреть методики работы и дидактический материал к ним и различную психолого-педагогическую литературу.

В завершении занятия студентам были отданы памятки, содержащие рекомендации учителю по созданию оптимальных условий организации учебного процесса при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проведенное исследование имеет теоретическую и практическую значимость тем, что был обобщен материал по реализации инклюзивного образования в школах, проведено занятие, которое помогло студентам разобраться в вопросах инклюзии, категории детей с ограниченными возможностями здоровья, с из особыми образовательными потребностями.

Для того чтобы инклюзивное образование было реализовано, школе, учителям и властям всех уровней необходимо создать условия для получения ребенком соответствующего образования, успешной социальной адаптации и дальнейшей профориентации. Инклюзия дает уникальный опыт педагогам. Учитель, понимающий особенности ребенка с ОВЗ, быстрее найдет подход и к типичному ученику. А в трудных ситуациях он может воспользоваться помощью специалистов. Важно, чтобы учитель знал этих специалистов, умел взаимодействовать с ними, организовывал свою работу исходя из индивидуальных особенностей ребенка. Следует проводить мероприятия, направленные на повышение квалификации учителей о компетентности вопроса об инклюзивном образовании, на решение проблем различных аспектов инклюзии, передачу передового педагогического опыта.

Список использованной литературы:

1. Дашковская О.Б. Главное, чтобы весь педагогический коллектив понял и принял идею инклюзии // – Управление школой. – 2016. - №5—6 (595). – С. 38-43.
2. Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ как условие психологической адаптации к обучению в вузе // В сборнике: Психологическое сопровождение образования: теория и практика сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. – 2016. - С.111-116.

Огнева Нина Алексеевна
муниципальное бюджетное образовательное учреждение №16 г. Липецка

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ОРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

AN INTEGRATED APPROACH OF THE ORGANIZATION OF WELLNESS WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION.

Аннотация. В статье представлена комплексная система оздоровления школьников с задержкой психического развития, определены основные направления оздоровительной работы и показана динамика уровня соматического здоровья.

Abstract. In article the complex system of improvement of students with a delay of mental progress presented the basic directions of Improving work and shown dynamics of a level of somatic health.

Ключевые слова: задержка психического развития, здоровьесберегающие технологии, уровень соматического здоровья.

Keywords: delay of mental, health-saving technologies, a level of somatic health.

В настоящее время в педагогике возникло особое направление - «педагогика оздоровления». В основе этого направления лежат представления о здоровом ребенке, который является практически достижимой нормой детского развития и рассматривается в качестве целостного телесно-духовного организма [1]. Особенно важное значение приобретает осуществление оздоровительной работы с учащимися с «особыми образовательными потребностями». Формирование здорового стиля жизни у школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особенно важно, так как часто трудности обучения детей данной категории связаны с ухудшением функционального состояния организма в процессе адаптации к учебным нагрузкам. Деадаптивное состояние обучающихся является фактором, способствующим снижению умственной и двигательной активности детей.

Одной из приоритетных задач в деятельности педагогического коллектива муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения №16 г. Липецка, где обучаются школьники с задержкой психического развития (ЗПР), является создание комплексной системы, позволяющей формировать, сохранять и улучшать духовное, нравственное, физическое и психическое здоровье детей. Опыт работы школы по культивированию здорового образа жизни может быть полезен при организации психолого-педагогического сопровождения процесса социализации и проведения коррекции в системе инклюзивной практики. Основным результатом этой работы должна стать коррекция психофизического и двигательного развития ребёнка с задержкой психического развития, которая обеспечивает в дальнейшем повышение функциональных возможностей и уровня здоровья организма, а также формирование основ здорового образа жизни [2]. К организации этой работы привлекаются все участники образовательных отношений. Необходимым условием этой командной работы является четко построенное взаимодействие между членами команды, ведение единой документации, на основании которой дается оценка эффективности мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья.

Реализация данного направления работы предполагает тесное межведомственное взаимодействие с другими социальными институтами общества и особенно медицинскими учреждениями. В соответствии с основными задачами федерального государственного образовательного стандарта общего и специального образования - охраной и укреплением физического и психического здоровья детей - здоровьесберегающие технологии включаются во все разделы образовательного процесса. В школе реализуется цикл мероприятий по внедрению основ здорового образа жизни в процесс обучения школьников с ЗПР. Тематика данного цикла включает следующие разделы:

1. Мотивация к ведению здорового образа жизни. Факторы здоровья.
2. Понятие о правильном режиме дня и отдыха.
3. Понятие о ценности своего здоровья и здоровья своей семьи.
4. Основы профилактики наиболее распространенных групп заболеваний средствами

физического воспитания.

5. Иммуитет и здоровье. Средства физического воспитания для повышения иммунитета.

6. Понятие о гиподинамии и об ее преодолении, о влиянии компьютера на здоровье человека.

7. Вредные привычки и их профилактика.

8. Популярные оздоровительные системы.

Реализация теоретических основ разработанного цикла осуществляется в виде тематических занятий, а также как компонент общешкольных мероприятий.

Образовательная деятельность.

Образовательная деятельность в области здорового образа жизни направлена на решение следующих задач:

- обучение школьников с ЗПР в области специальных знаний оздоровительной и адаптивной физической культуры и способов их рационального применения для оптимизации физических потенциалов;

- формирование знаний о потребности в здоровом образе жизни;

- развитие у школьников с ЗПР способов познания и преобразования собственных физических качеств и окружающего мира, обеспечивающих им условия для здорового образа жизни и физического (телесного) самосовершенствования.

Мероприятия этого цикла реализуются в рамках освоения адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ЗПР и других программ, реализуемых в образовательном учреждении.

Воспитательная деятельность. В рамках воспитательной деятельности решаются задачи: пробуждение в обучающихся желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения; формирование установок на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов для обучающихся с ОВЗ с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; соблюдение здоровьесозидающих режимов дня; формирование негативного отношения к факторам риска здоровью обучающихся; формирование потребности у обучающихся с ОВЗ обращения к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состоянием здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены; становление умений противостояния вовлечению в табакокурение, употреблению алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ.

Для успешного формирования у учащихся культуры здоровья и потребности в здоровом образе жизни очень важен уровень компетентности педагогов и родителей учащихся. Их осведомленность в вопросах здоровьесбережения способствует формированию правильного отношения детей к своему здоровью, позволяет предотвратить развитие у них вредных привычек и сохранить здоровье, поэтому воспитательная деятельность не ограничивается только общением с учащимися и включает в себя три блока: работа с ученическим коллективом, родителями и педагогическими кадрами.

Работа с педагогическими кадрами включает в себя индивидуальные консультации педагогов школы по вопросам коррекции психофизического состояния школьников с задержкой психического развития; обмен опытом работы по формированию основ здорового образа жизни у учащихся; организацию открытых воспитательных мероприятий; организацию и проведение семинаров по физкультурно-оздоровительной работе в школе.

Работа с родителями направлена на повышение психолого-педагогических знаний; вовлечение родителей в образовательный процесс (родительские собрания, проведение совместных с родителями мероприятий, участие в заседаниях действующего клуба «Семейный разговор», оказание адресной консультативной помощи, домашние задания по физкультурно-оздоровительной работе и основам здорового образа жизни) и ознакомление с результатами мониторинговых исследований по изучению функциональных возможностей организма и уровня здоровья детей. В школе определен традиционный круг мероприятий по ЗОЖ.

Восстановительно-компенсаторная деятельность. Восстановительно-компенсаторная деятельность направлена на решение следующих задач: восстановление нарушенных или временно утраченных функций организма школьников; обеспечение возможности более полного устранения ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением их здоровья; развитие оставшихся после болезни или травмы функций организма школьника с целью частичной или полной замены утраченных функций;

В последние годы постоянно увеличивается число школьников с различными отклонениями в состоянии здоровья, заболеваниями хронического характера, травмами. Этой категории учащихся целесообразно заниматься адаптивной физической культурой. Особое значение адаптивная физическая культура приобретает для тех школьников, которые в силу своих психологических проблем не могут в полной мере использовать возможности общепринятой системы физического воспитания. Важным моментом создания здоровьесберегающей среды является формирование у учащихся активной позиции сохранения своего здоровья путем постоянной оздоровительной направленности занятий. Наряду с традиционными формами адаптивной физической культуры используются нетрадиционные подходы к организации занятий со школьниками специальной медицинской группы.

В занятия включаются формы адаптивной гимнастики, модифицированные специально для школьников с задержкой психического развития.

Профилактическая деятельность. Одним из основных направлений деятельности школы является профилактика социально опасных явлений и формирование здорового образа жизни. В профилактической работе школы принимают участие все члены педагогического коллектива, независимо от предмета, который они ведут. Задачами профилактической работы являются: профилактика всех видов зависимости и пропаганда здорового образа жизни; сохранение и укрепление здоровья учащихся; создание системы взаимосвязи и сотрудничества со всеми заинтересованными службами; соблюдение валеологических требований на занятиях; формирование у педагогов, учащихся и родителей здорового образа жизни.

Разработаны основные направления профилактической работы с учащимися, которые включают психологические и психофизиологические тренинги, коррекционно-развивающую работу с подростками «группы риска», занятия по адаптивной физической культуре, приемы коррекции психологического и психоэмоционального состояния методом функционального биоуправления, основанном на феномене биологической обратной связи,

Профилактическая деятельность охватывает многие вопросы организации психокоррекции физического воспитания, санитарии, гигиены, закаливания, борьбы с вредными привычками, питания, досуга. С целью привития навыков здорового образа жизни, профилактики наркомании, алкоголизма и курения в школе на протяжении всего учебного года проводятся мероприятия по здоровому образу жизни.

Организована работа по программе «Азимут» (проект «Новые подходы в профилактике наркомании поколения Next»), которая включает в себя пропаганду здорового образа жизни путем формирования системного подхода к профилактике злоупотребления психоактивными веществами и направлена на проведение работы с учителями, педагогами-психологами, социальными педагогами и родителями с целью обучения их навыкам профилактической антинаркотической деятельности. Работа по программе первичной профилактики ВИЧ/СПИДа и рискованного поведения для детей старшего подросткового возраста «Ладья» направлена на формирование принципов неспецифической профилактики и на формирование у подростков духовно-нравственных ориентиров, которые сводят риск вовлечения в употребление наркотиков и рискованные формы поведения к минимуму. Программа способствует актуализации у учащихся доброго начала, формированию способности сопротивляться злу, развитию духовно-нравственного потенциала.

В практику работы широко внедряется проектная деятельность здоровьесберегающего характера. Рационально используется инфраструктура образовательного учреждения. Благодаря внедрению в образовательный процесс оздоровительной методики галлотерапии в «Соляной пещере» улучшились не только физиологические показатели, но и значительно снизилось количество пропусков уроков по болезни, что положительно влияет на качество обученности школьников. Эффективность применения здоровьесберегающих технологий оценивается нами с помощью ежегодно проводимого мониторинга уровня соматического здоровья по экспресс-

системе Г.Л. Апанасенко. В системе Апанасенко выделены пять уровней здоровья, которые выделяются по общей сумме баллов ряда физиологических индексов и функциональных показателей: высокий (13 баллов и выше), выше среднего (11-12 баллов), средний (6-10 баллов), ниже среднего (3-5 баллов) и низкий (2 балла и ниже).

Безопасный уровень соматического (физического) здоровья, гарантирующий отсутствие болезней, имеют лишь дети с высоким уровнем функционального состояния. Его понижение сопровождается прогрессирующим ростом заболеваемости и снижением функциональных резервов организма до опасного уровня, граничащего с патологией. Следует отметить, что отсутствие клинических проявлений болезни еще не свидетельствует о наличии стабильного здоровья. Средний уровень функционального состояния, очевидно, может расцениваться как критический. Дальнейшее его снижение уже ведет к клиническому проявлению болезней с соответствующими симптомами. Уровень соматического здоровья соответствует вполне определенному уровню функционального состояния. Поэтому существует принципиальная возможность построения системы индексов с оценкой в баллах, которые рассчитываются по показателям массы тела, жизненной емкости легких, динамометрии кисти, частоты сердечных сокращений до и после дозированной нагрузки, артериального давления. Общей суммой баллов можно характеризовать уровень аэробного энергообразования, иными словами, успешность физического развития или уровень соматического здоровья.

На каждого школьника заполняется карта здоровья, где отражается динамика уровня соматического здоровья в течение всего срока обучения ребенка в школе. Представлена динамика среднего показателя уровня соматического здоровья обучающихся за пять последних лет. Полученные результаты мониторинга соматического здоровья школьников с задержкой психического развития подтверждают эффективность реализуемых здоровьесберегающих технологий. Как положительный результат, следует отметить осознание важности вопроса сохранения и укрепления здоровья всеми участниками образовательных отношений. Учащиеся школы являются участниками и победителями спортивных соревнований различных уровней. Педагоги школы на протяжении 3 лет являются победителями и призерами муниципального конкурса «Школа-территория здоровья», в различных номинациях.

Опыт работы педагогов представлен на различных публичных мероприятиях в сфере образования. Школа является площадкой для обработки практических навыков студентов кафедры адаптивной физкультуры ЛГПУ, т.е. профессионального становления будущих педагогов, которые будут работать с детьми с ОВЗ. Все это подтверждает результативность оздоровительной деятельности образовательного учреждения, которая зависит от создания целостной системы взаимосвязанных мероприятий различной направленности, обеспечивающих формирование здоровьесберегающего пространства.

Список использованной литературы:

1. Кудрявцева В.Т. Развивающая педагогика оздоровления (Дошкольный возраст): Программно – методическое пособие / В.Т. Кудрявцева, Б.Б. Егоров. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2000. – 296 с.
2. Поздина, О.В. Формирование у школьников ценности здорового образа жизни // Экологическое образование. - 2006. - №1. - С. 30-32.

Огороднова Ольга Васильевна
кандидат педагогических наук, зав. кафедрой психологии и педагогики детства
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Панов Степан Михайлович
студент 2 курса направления «Психология образования»
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

ШАГ К ИНКЛЮЗИИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЯХ В ВЫБОРКЕ ЖИТЕЛЕЙ Г. ТЮМЕНИ

STEP TO INKLYUZIYA: THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF IDEAS OF BLIND PEOPLE IN SELECTION OF INHABITANTS OF TYUMEN

Аннотация: В статье описывается образовательный процесс в рамках программы профессиональной переподготовки «Менеджмент гетерогенных групп и организаций». Анализируются результаты анкетирования представлений жителей Тюмени незрячих людей.

Summary: In article educational process within the program of professional retraining "Management of heterogeneous groups and the organizations" is described. Results of questioning of ideas of residents of Tyumen of blind people are analyzed.

Ключевые слова: инклюзия, образовательный процесс, анкетирование, представления.

Keywords: inklyuziya, educational process, questioning, representations.

Международным компетентностным центром инклюзивного образования Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» в период с 12 марта по 17 октября 2016 г. реализована дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Менеджмент гетерогенных групп и организаций», организованная в рамках социально значимого проекта «Живем вместе».

Целевая группа: молодые люди с особенностями здоровья в возрасте от 18 до 35 лет, работающие в качестве членов и сотрудников общественных организаций инвалидов региона. Технологии обучения: работа в команде, кейс-стади, электронное обучение, тренинги, консультирование, мозговые штурмы, вовлечение в социальную практику, сетевое взаимодействие с заинтересованными партнерами.

За время обучения ребята изучили психологические особенности взаимодействия в гетерогенных группах, научились эффективному управлению командой, взаимодействию с внешней социальной средой, познакомились с технологиями работы с социальными медиа и стратегией продвижения бренда в социальных сетях.

В рамках предусмотренной учебной программой практики были организованы и проведены 2 масштабных мероприятия. Социологический опрос на тему «Выявление представлений о людях с разными видами инвалидности в здоровой среде» и фестиваль инклюзивных игр «Первое движение». Для проведения опроса слушатели были разбиты на 5 подгрупп по виду заболевания: незрячие, слабовидящие, слабослышащие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистыми заболеваниями. 23 апреля 2016 года, по заранее разработанной для каждой подгруппы анкете, слушателями был проведен опрос среди посетителей ТЦ «Гудвин» по выявлению представлений здоровых людей о людях с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты опроса были проанализированы каждой подгруппой. В целом, опрос позволил выявить тот факт, что многие люди мало информированы о проблемах и возможностях людей с инвалидностью, однако, абсолютное большинство опрошенных выразило положительное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и поддержку идеи инклюзивного образования и социальной инклюзии.

С целью решения выявленных проблем было организовано следующее мероприятие, фестиваль инклюзивных игр «Первое движение». Данное мероприятие было направлено на интеграцию людей с ограниченными физическими возможностями в полноценное социальное взаимодействие, создание единой комфортной среды для людей вне зависимости от их физических и психологических особенностей, как показателя цивилизованного общества, где каждый человек имеет равные права и возможности. Фестиваль дал возможность участникам испытать себя в необычных условиях и больше узнать о тех, кто живет рядом, но по-другому, научиться более эффективному взаимодействию друг с другом в атмосфере доверия и взаимоуважения.

В результате обучения слушатели программы получили не только теоретические знания, но и большой опыт работы в команде, организации инклюзивных мероприятий, взаимодействия с заинтересованными партнерами. Полученный опыт, безусловно, помог ребятам поверить в свои силы, натолкнул на новые идеи и способствовал их воплощению и продвижению в новых проектах.

23 апреля 2016 года, был проведен опрос среди посетителей ТЦ «Гудвин» по выявлению представлений здоровых людей о людях с ограниченными возможностями здоровья. В опросе приняло участие 41 человек, из них 25 женщин в возрасте от 20 до 68 лет, мужчин – 16, в

возрасте от 12 до 50 лет. Род деятельности у женщин: 16 работающих, 3 домохозяйки, 2 декретном отпуске, 1 пенсионерка. Мужчины: работающих 10, 4 школьника, 1 студент, 1 пенсионер.

На вопрос: Как вы думаете, что должно быть в городской среде, чтобы незрячие могли самостоятельно передвигаться по городу?

26,8% знают о звуковых светофорах и звуковых устройствах; 14,6% говорят, нужны дороги без повреждений и в целом доступная среда; 4,8% нужны тьюторы и собаки проводники; 4,8% нужны тактильные книги и другие тактильные вещи; 2,4% нужны специальные маршруты, специальные приборы. И только 2,4% ответили, что нужны люди желающие помочь. При этом, об организациях инвалидов знают 60,9%.

Вывод: знания о доступной среде имеют 26,8% и они поверхностные в основном ограничиваются, это физическая среда (звуковые светофоры поручни пандусы) только 4,8% назвали тьюторов и собак проводников. В целом больше половины респондентов слышали или знают об организациях инвалидов, но взаимодействия не было ни у кого.

На вопрос: Посадили бы вы своего ребенка в классе рядом со слепым ребенком? 87,8% респондентов ответили, что готовы; 9,75% не готовы; 2,4% сомневаются

На вопрос: Как вы думаете, присутствие в классе слепого ребенка будет тормозить весь класс? 58,5% респондентов ответили, что нет, не будет тормозить, при 7,3% сомневающихся.

Вывод чуть больше половины готовы идти на контакт, без предубеждений, но объективные опасения, что слепой ребёнок будет мешать процессу обучения. Есть представления о неравенстве возможностях образовательных условий.

На вопрос о взаимодействии в трудовом коллективе: 63,4% да, незрячий человек может работать на равных, а 14,6% ответили, что не может.

При том, что 85,3% респондентов готовы работать у незрячего руководителя.

Это свидетельствует, что большинство людей осознают необходимость адаптированные среды под незрячих, в обществе существует некая готовность к взаимодействию видение деловых и неформальных отношений. Свой опыт готовы передать ребёнку. Нужно увеличить социально-психологическое просвещение, вовлечение в совместные проекты.

В вопросе о возможностях инвалидов респонденты ответили: 56,9% допускают, что незрячие могут играть в теннис; 78,4% уверены, что могут вышивать бисером и вязать; 82,9% - незрячие используют компьютер; 46,3% допускают, что незрячие могут управлять яхтой. Все остальные участники опроса отрицали или были, неуверенно недооценивая возможности инвалидов.

Вывод: нужно расширять представления у здоровых людей о высоком качестве жизни инвалидов. Используя средства массовой информации и включая в совместные мероприятия, формируя равенство и без барьерную среду.

Таким образом, степень осведомлённости у здорового населения об уровне и качестве жизни у современных незрячих низкая. У основной массы респондентов наблюдается эпизодичное представление про тех кто живёт рядом но по другому. На основании нашего исследования можно дать заключение, что по 11 блокам анкеты респонденты отражали свои проекции. Респонденты не знают чего можно ожидать от взаимодействия с незрячим. Что становится источником негатива, неприязни, предвзятости, недооценивая, обуславливая свою агрессию на неизвестность.

Пахмутова Ольга Николаевна

музыкальный руководитель, почётный работник общего и среднего образования,

Шестакова Ольга Федоровна

учитель-дефектолог

Александрова Светлана Александровна

воспитатель комбинированной группы МДОУ № 19 «Светлячок» г. Волжск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «НА ИСТОКАХ СКАЗКИ»

THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN CORRECTIONAL-DEVELOPING WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "ON THE ORIGINS OF TALES»

Аннотация. В статье раскрывается коррекционно-развивающая работа с использованием сказкотерапии в старшей комбинированной группе.

Abstract. In the article correctional-developing work with the use of fairy tale therapy in the older combined group.

Ключевые слова: сказкотерапия, задержка психического развития, общее недоразвитие речи.

Key words: fairy tale therapy, mental retardation, General underdevelopment of speech.

В последнее время в системе образования Российской Федерации сформировались новые модели образования и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нашем образовательном учреждении используются традиционные и нетрадиционные формы и методы коррекционно-развивающей работы.

В группе, где мы работаем, воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (14 чел.) и дети с ОВЗ: из них 7 - с задержкой психического развития (ЗПР), 1 с общим недоразвитием речи (ОНР), и 1 с умственной отсталостью.

В сентябре 2016 года была проведена педагогическая диагностика усвоения детьми программы дошкольного образования в старшей комбинированной группе. Диагностика по Злобенко М.П., Стребелевой Е.А., Афонькиной Ю.А. выявила у детей снижение фонематического слуха, несформированность грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных процессов. Диагностика по Костиной Э.П. показала низкий уровень музыкальной памяти и мышления.

Для того чтобы скорректировать существующие проблемы в развитии воспитанников педагогами (воспитателями, учителем-дефектологом, музыкальным руководителем) было принято решение использовать нетрадиционные технологии на занятиях и в режимных моментах – музыкотерапия, изотерапия, Су-Джок-терапия, сказкотерапия, элементы логоритмики и другие.

Сказкотерапия позволяет объединить все выше перечисленные методы. Сказки радуют и забавляют детей, формируют готовность к сотрудничеству со взрослым, закрепляют представление о взаимоотношениях в социуме, развивают память, расширяют коммуникативные навыки за счет формирования связной речи.

Использование метода сказкотерапии помогают ребенку актуализировать знания, расширить словарный запас, сформировать связную речь, умение пересказывать.

Для развития речевой активности педагогами было принято решение разработать проект «На истоках сказки» через применение сказкотерапии.

Данный проект позволил решить такие задачи:

1. Развить у детей речевую активность, фонематический слух, память, коммуникативные навыки, воображение и выразительность речи.
2. Совершенствовать речь ребенка, активизировать словарь, воспитать интерес и любовь к живому слову.
3. Сформировать у детей эмоциональную отзывчивость на произведения искусства (музыка, живопись, литература).

Проект по времени-долгосрочный, рассчитан на 2016-2017 учебный год, по характеру деятельности – творческий, по количеству участников - коллективный. Участники проекта: воспитанники старшей комбинированной группы, педагоги и родители. Проект состоял из нескольких этапов: выбор темы, постановка цели и задач проекта, определение предполагаемых результатов; подбор литературы, составление плана мероприятий, изготовление атрибутов и костюмов; заключительная диагностика сформированных навыков. Сказки подбирались к лексическим темам. Коррекционно - развивающая работа с детьми делилась на виды: индивидуальная, дифференцированная и групповая.

В основу коррекционно-развивающих занятий было положено пособие под редакцией Т. Д Зинкевич-Евстигнеева, О.Ф. Васьковой. Авторы предлагают включать в занятие следующие этапы: приветствие, ритуал «входа» и «выхода» из сказки, повторение (беседа о прошлом

занятия и выводах из него), расширение (основной этап, связанный с темой непосредственной образовательной деятельности), закрепление (приобретение опыта, закрепление новых качеств), интеграция (определение взаимосвязи с реальной жизнью), дидактические игры, итоговая беседа, использование здоровьесберегающих технологий (динамические паузы, зрительная и дыхательная гимнастика и др.). На музыкальных занятиях использовались: театрализованные игры, игры-драматизации, инсценировки, игры-этюды, музыкальные дидактические игры, элементы логоритмики).

На занятиях по изобразительной деятельности применялись: сюрпризные моменты, информационно-коммуникативные технологии (показ на видео сказок), дидактические игры. На занятиях по развитию речи - чтение художественных произведений, прослушивание аудиосказок, дидактические и речевые игры. Повторная диагностика усвоения детьми программы дошкольного образования в старшей комбинированной группе показала у детей положительную динамику в развитии фонематического слуха, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, средний уровень развития музыкальной памяти и мышления. Дети научились думать, прислушиваться и уважать мнение других, видеть мир с разных сторон, они стали более раскованными, свободнее вступают в контакт со взрослыми и со сверстниками.

Продуктами проекта стали – создание альбомов «Мой сказочный герой», «Моя любимая сказка», выставки рисунков и поделок, созданных совместно детьми и родителями, обогащение музыкально-театрального уголка, постановка музыкальной сказки «Муха-Цокотуха» по К.И. Чуковскому. В постановке приняли участие все дети старшей комбинированной группы с учётом их индивидуальных возможностей. Активное участие приняли родители. Ими были созданы атрибуты, костюмы, декорации.

Список использованной литературы:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии,- СПб: Речь, 2006.
2. Васькова О.Ф., Политыкина А.А. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста, -СПб: ООО Издательство Детство- Пресс, 2012.
3. Доронова Т.Н. Играем в театр. Театрализованная деятельность,-М.: Просвещение, 2004.
4. Пономарева В.И. Там на неведомых дорожках... Из практики сказкотерапии,- М.: Академический Проект, Альма Матер, 2008.
5. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. Для работы с детьми дошкольного возраста,- М.: Просвещение, 2003.

Пономарева Марина Владимировна
методист МБОУ №32 г. Липецка
Хальзева Светлана Николаевна
заместитель директора МБОУ №32 г. Липецка

ПОВЫШЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ УЧАСТИЯ В СЕТЕВОМ ПРОЕКТЕ «СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ КАК ФОРМА ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

INCREASE IN KONFLIKTOLOGICHESKY COMPETENCE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS WITHIN PARTICIPATION IN THE NETWORK PROJECT «SERVICE OF CONCILIATION AS THE FORM OF RECOVERY MEDIATION IN REGULATION OF THE RELATIONS OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS»

Аннотация. В статье рассматривается понятие конфликтологической компетентности. Рассказывается о реализации программы «Школьная служба примирения: применение восстановительных практик в работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья» в рамках сетевого проекта «Служба примирения как форма восстановительной медиации в регулировании отношений участников образовательного процесса».

Abstract. In article the concept of konfliktologicheskyy competence is considered. The school service of reconciliation is told about implementation of the program «School service of reconciliation: application recovery the practitioner in work with disabled children and children with limited opportunities of health» within the network project «Service of conciliation as a form of recovery mediation in regulation of the relations of participants of educational process».

Ключевые слова: образовательная среда, школьная служба примирения, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: educational environment, school service of reconciliation, children with limited opportunities of health.

В Концепции модернизации российского образования зафиксировано положение об ответственности каждого из субъектов образовательных правоотношений за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций. Ответственность за создание условий реализации всех функций системы образования предполагает, прежде всего, добросовестное выполнение профессиональных обязанностей всеми участниками педагогического процесса.

Педагогический процесс реализуется в контексте образовательной среды, которая является частью жизненной, социальной среды человека. Однако в нее включены дети из разных социальных слоев, разных национальностей, стилей семейного воспитания и это создает потенциально конфликтную среду, в которой обучающиеся обязаны находиться значительную часть своего времени. Особенно это касается учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности с интеллектуальными нарушениями, которые в силу особенностей развития не всегда могут адекватно построить взаимодействие и общение.

На данный момент конфликты воспринимаются основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, представителями администрации, учащимися, родителями) как неизбежное явление школьной жизни, с которым не только необходимо считаться, но и активно влиять на него с целью предотвращения негативных последствий и реализации конструктивных возможностей. Однако характер взаимных претензий учителей и администраторов, учителей и учащихся, составляющих основную часть социально-психологической напряженности в школьном социуме, свидетельствует о том, что педагоги общеобразовательной школы не владеют в достаточной мере эффективными практическими способами управления конфликтом.

Анализ источников научной информации по проблеме конфликтов позволил сделать вывод о том, что способность управлять конфликтными ситуациями является одним из важных видов профессиональной компетентности личности. Именно развитие профессиональных компетенций помогает педагогам добросовестно выполнять профессиональные обязанности. Одним из важных компонентов профессиональной компетентности педагогов общеобразовательной школы, видом специальной компетентности является конфликтологическая компетентность. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она предполагает способность не только выполнять трудовые функции в конфликтогенной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения педагогических задач.

Для обозначения данной способности исследователи в психологической литературе используют близкие по содержанию понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая компетентность» (Н.И. Леонов, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой). В целом в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности авторы называют гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, установку на сотрудничество, рефлексивную культуру, культуру саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность.

Таким образом, очевидно противоречие между потребностью общества и образовательной системы в снижении конфликтогенности школьного социума, необходимостью управления конфликтом в школе, с одной стороны, и недостаточным уровнем конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы – с другой.

Особенно это касается педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющее

недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. В муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении № 32 г. Липецка обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, более половины которых являются детьми-инвалидами, 87% детей имеют нарушения эмоционально - волевой сферы.

В силу особенностей развития все наши ученики относятся к группе социального риска. Они привыкли доверяться взрослым, в общении не критичны, многие с трудом понимают эмоциональное состояние окружающих и не соблюдают личностные границы. Поэтому наши дети чаще других вовлекаются в конфликтные и криминальные ситуации.

Учащиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) особо остро нуждаются в развитии способности конструктивно взаимодействовать с окружающими и в помощи педагогов в для решения конфликтов. К сожалению, для детей со сниженным интеллектуальным развитием нет программ для обучения и развития коммуникативных навыков, не существует профилактических программ и апробированных технологий. Поэтому коллектив нашей школы старается помочь обучающимся, найти подходящие методы и технологии, которые помогли бы снизить конфликтность образовательной среды в целом и повысить конфликтологическую компетентность всех участников образовательного процесса. Одной из таких ценных находок для нас стали практики восстановительной медиации.

На данный момент не разработана единая в организационном и методологическом плане модель организации школьной службы примирения для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Дети с умственной отсталостью не владеют бесконфликтными способами общения, не обладают критичностью мышления, испытывают сложности с логическими умозаключениями. Это не дает возможности сформировать группу учащихся - медиаторов, что обуславливает необходимость создания модели с учетом специфики данного контингента учащихся и более активного вовлечения педагогического коллектива.

При этом функционирование служб примирения в образовательной организации способствует повышению конфликтологической компетентности участников образовательного процесса. В нашей школе служба примирения была организована в 2014 году. В декабре 2014 года приказом директора были утверждены состав, положение, документооборот и многое другое, регламентирующее деятельность Школьной службы примирения. При поддержке администрации нашей школы в 2014 году треть специалистов школы и 3 родителя прошли обучение у тренера - медиатора Ермаковой Татьяны Вениаминовны. Также состоялось обучение у А.Коновалова. Так же в течение 2016-2017 учебного года педагогический коллектив нашей школы принимает участие в международном проекте "Медиация в образовании".

В 2016-2017 учебном году в нашей школе реализуется проект «Школьная служба примирения: применение восстановительных практик в работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья» в рамках сетевого проекта кафедры психологии и педагогики ГАУДПО ЛО «ИРО» «Служба примирения как форма восстановительной медиации в регулировании отношений участников образовательного процесса». На данный момент школе присвоен статус инновационной площадки ГАУДПО ЛО «ИРО». Срок реализации программы: декабрь 2016 – ноябрь 2019.

Проект имеет социально - педагогическую направленность, отвечает современным запросам общества и государства, способствует повышению социальной адаптации и готовности участников образовательного процесса к взаимодействию с окружающими людьми, созданию условий для развития коммуникативной и социально успешной личности, обладающей конфликтологической компетентностью.

Целью программы является создание и апробация сервисной модели школьной службы примирения в образовательной организации, реализующей адаптированные общеобразовательные программы.

Функционирование служб примирения в образовательной организации позволит: повысить конфликтологическую компетентности участников образовательного процесса; повысить эффективность ведения профилактической и коррекционной работы, направленной на снижение проявления асоциального поведения обучающихся; сформировать умение у учителя быть в роли ведущего (посредника) на примирительных сессиях; обеспечить открытость в деятельности образовательной организации в части защиты прав и интересов детей;

оптимизировать взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

По результатам участия в проекте педагоги должны изучить законы и нормативно-правовые акты, касающихся медиации и служб примирения; юридические, психологические и прикладные аспекты медиации; правила проведения восстановительной процедуры медиации, в том числе кодекс профессиональной этики медиаторов. Освоить медиативные технологии; методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения. Овладеть навыками применения диагностического инструментария в работе со сторонами конфликта; формирования бесконфликтной школьной среды, благоприятной для обучения и школьного воспитания; убеждения, аргументации своей позиции; эмоциональной саморегуляции в целях позитивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Все это будет способствовать повышению конфликтологической компетенции педагогов.

Для учащихся внедрение в практику методов восстановительной медиации предоставит сохранение гармоничной атмосферы в классных коллективах, приобретение навыков конструктивного общения, формирование принципов толерантности в среде подрастающего поколения, овладение разными стратегиями разрешения конфликтной ситуации. При этом с помощью восстановительного подхода будет создана новая, более эффективная система помощи семье и детям, а также защиты и обеспечения гарантий прав и интересов детей всех возрастов и групп, в том числе детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или вступивших в конфликт с законом.

Необходимыми условиями реализации программы являются кадровые, материально-технические, научно-методические. К кадровым условиям относятся куратор школьной службы примирения; заместитель директора, курирующий данное направление; классные руководители – педагоги, прошедшие курсы повышения квалификации по восстановительным технологиям и медиации. Педагогу принадлежит особое место в проблеме разрешения конфликтов. При этом следует учесть, что он как субъект, управляющий процессом, развивается в процессе своей деятельности, приобретая опыт управления конфликтными ситуациями и их разрешения. Материально-технические характеризуются наличием отдельного укомплектованного кабинета, ноутбука, колонок, проектора, интерактивной доски, стенда, ящика для записок.

Научно-методические условия включают пособия, методические рекомендации, нормативные документы, литературу по восстановительным технологиям. Мы активно стремимся внедрять позитивную коммуникацию, дать навык позитивного общения обучающимся со сниженным интеллектом, обеспечить возможности совершенствования педагогов и, в общем, конфликтологическую компетентность всех участников образовательного процесса. Такой подход уже дает результаты: многие конфликты решаются на начальной стадии усилиями самих педагогов, прошедших обучение.

Список использованной литературы:

1. Пель, Махтельд. Приглашение к медиации: практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации/ Махтельд Пель. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. – 400 с.

2. Пономарева М.В., Ряшенцева Н.В. Школьная служба примирения как фактор психологического обеспечения безопасности образовательной среды для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Психологическая безопасность образовательной среды: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции (21 декабря 2016 г.).- Казань: «Данис», 2016 – с. 106-110.

3. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Прокопенко Ольга Радомировна
директор МБОУ СОШ 70 г. Липецка
Климентова Валентина Николаевна

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ SPEECH THERAPY SUPPORT FOR THE SPEECH DISORDER CHILDREN IN THE EDUCATIONAL COMPLEX

Аннотация. В статье раскрывается практический аспект логопедического сопровождения детей с нарушениями речи в условиях образовательного комплекса.

Abstract. The article is dedicated to the practical aspect of the speech therapy support of speech disorder children under conditions of the educational complex.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логопедическое сопровождение, нарушения речи, образовательная программа.

Key words: inclusive education, speech therapy support, speech disorder, educational program.

В последние годы логопедические проблемы выдвинулась на первое место в достижении успешных результатов при решении образовательных задач. Администрация и педагогический коллектив образовательного комплекса понимают необходимость выполнения функций, которые ранее были присущи только коррекционным школам, в рамках реализации основной образовательной программы обычной школы. Дети с нарушениями речи должны быть обеспечены дидактическими средствами, созданы условия для развития личности и реализации их возможностей.

Образовательной комплекс МБОУ СОШ 70 включает в себя все уровни общего образования, прослеживает развитие ребенка от 3 до 17 лет. На основе педагогических наблюдений можно сделать вывод о возрастании количества детей с логопедическими проблемами и о насущной необходимости осуществления им квалифицированной помощи в стенах комплекса. Ситуация осложняется неприятием части родителей данной проблемы у их детей, и, соответственно, не желанием обсуждать траекторию оказания помощи квалифицированными специалистами. И только тогда, когда эти проблемы становятся помехой при достижении успешных образовательных результатов, родители призывают на помощь логопеда, однако время потеряно.

Итак, ребёнок с 3 лет находится под наблюдением логопеда, который имеет своей целью воспитание правильной речи ребёнка посредством целесообразных технологий с учётом индивидуально потребностей каждого воспитанника дошкольных групп. Воспитанники 2013 года рождения практически все имеют логопедические нарушения речи, которые приходится корректировать: неправильное произношение, отсутствие слуховой дифференциация звуков, несформированность фонематического слуха. Это приводит к тому, что дети не способны к звуковому анализу речи.

Логопед работает как в дошкольных группах, так и на уровне начального общего образования. При коррекции речевых нарушений используются следующие логопедические технологии: технология развития мелкой моторики. Существует тесная взаимосвязь моторной и речевой деятельности и при наличии дефекта речи, нужно обратить внимание на тренировку пальцев ребёнка. Логопед использует кинезитерапию, упражнения «колечко», «звонок», «домик» и др. Особенно детям нравится упражнение «лезгинка»; японская методика массажа пальцев по методу Намикоши Токухиро, а также массаж шестигранными карандашами или грецкими орехами; игры с различными мелкими предметами: нанизать пуговицы, собрать скрепки в цепочки и так далее; развитие артикуляционной моторики: дифференцированный массаж лицевой и артикуляционной мускулатуры, работа по борьбе с солеватацией, артикуляционная гимнастика. С большим удовольствием дети делают упражнения «улыбка трубочка» и «пяточок»; развитие фонематического слуха у детей дошкольного возраста также идёт в игровой форме «где позвонили?» «улавливай шепот» «лягушка». На уровне начального общего образования используются упражнения «скажи наоборот» и «впишите букву» и многие другие; развитие речевого дыхания и голоса; развитие лексико-грамматических компонентов речи, составление синквейнов, лимериков, инсценирование, ассоциативные связи, креативное речевого моделирование, мозговой штурм. Эти виды работ успешно используют как на

индивидуальных занятиях с логопедом так и на обычных занятиях в начальной школе. Технология развития связной речи используется также и на обычных уроках для освоения языкового материала разного уровня.

Данные технологии позволяют избежать негативных эффектов при освоении ребёнком с нарушениями речи образовательных программ. Для достижения этой цели в школе создана психолого-педагогическая служба, в которую входят психолог, логопед, педагоги, классные руководители. Руководит этой группой заместитель директора. Такая группа существует на уровне дошкольного и начального общего образования. Дети, поступающие в дошкольные группы, проходят обследование у психолога и логопеда, с ними при необходимости проводятся индивидуальные занятия. За три года, проведенные в дошкольных группах, дети обычно достигают хороших результатов, что позволяет им успешно осваивать образовательной программу начальной школы. Однако в образовательном комплексе 6 первых классов и, соответственно, в школу поступают дети из других детских садов или те, которые воспитывались дома. Тогда группе психолого-педагогической поддержки приходится активным образом включаться в работу по адаптации детей и коррекции нарушений речи, эта работа требует совместных с родителями усилий. В данном случае правильная позиция родителей имеет решающее значение. Педагоги проводят родительские собрания, оказывают консультации, индивидуально беседуют с родителями и детьми для того, чтобы вовремя оказать ребёнку помощь. Однако не всегда эти усилия позволяют убедить родителей в её необходимости. Тогда происходит неизбежно отставание ребёнка от сверстников, образовательные результаты не радуют, а родители разводят руками к завершению уровня начального общего образования. В случае совместной продуктивной работы педагога, логопеда и семьи ребёнок успешно интегрируется в образовательную среду и нарушения речи зачастую исчезают и уровень развития таких детей приближается к высокому.

Итак, успешность социализации и адаптации детей с нарушениями речи не только возможна, но и необходима. Школа 70 предоставляет все необходимые условия для коррекции таких нарушений. Образовательные программы эффективно учитывают наличие детей с такими нарушениями, используются соответствующие технологии, квалифицированным педагогическим персоналом организуется интеграционные процессы и создаётся благоприятная образовательная среда. Ключ к успеху – тесное взаимодействие школы и семьи, и в нашей школе он найден.

Список использованной литературы:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи – Детство пресс, 2007, - 472с.
2. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста – Москва. : Академия, 2000, - 172с.
3. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи - Москва. 1964 - 210с.
4. Иосиро Цуцуми. Японский лечебный массаж. Составитель Гусева О.Н. Престиж-Оникс, Москва, 1994 - 205с.

Степанова Анна Константиновна
муниципальное бюджетное образовательное учреждение №16 г. Липецка

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОГНИТИВНЫХ И СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE SYSTEMATIC APPROACH TO THE DIAGNOSIS OF COGNITIVE AND SENSORY-PERCEPTUAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Аннотация. В статье представлена дифференциальная диагностика сенсорно-перцептивных и когнитивных способностей младших школьников

Abstract The article presents the differential diagnosis of sensory-perceptual and cognitive abilities of younger schoolboys

Ключевые слова: инклюзивное образование, задержка психического развития, сенсорно-перцептивные способности.

Keywords: inclusive education, delay of mental, sensory-perceptual abilities.

Актуальность. Процесс реформирования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ориентирован на создание оптимальных условий их воспитания, обучения, социализации в целом. Доминирующий в этом процессе курс на инклюзивное образование, предполагающий поиск эффективных форм совместного обучения детей с нарушениями психофизического развития с их нормально развивающимися сверстниками актуализирует проблему изучения особенностей сенсорно-перцептивного развития детей.

Наибольшая острота этой проблемы проявляется в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР), у которых наблюдается существенное недоразвитие функционирования и слаженности в работе зрительного, слухового и тактильно-кинестетического анализаторов, что составляет основу психомоторного и сенсорно-перцептивного развития детей [1]. Экспериментально установлено, что объем сенсорной информации, воспринимаемой детьми с ЗПР, ограничен. У подавляющего большинства детей с ЗПР наблюдаются трудности взаимодействия между сенсорными системами, нарушение сенсомоторной координации. У детей наблюдается более длительный период приема и переработки сенсорной информации [4].

Цель исследования. Изучение развития сенсорно-перцептивных и когнитивных способностей младших школьников с задержкой психического развития.

Материалы и методы исследования. К исследованию были привлечены 110 младших школьников муниципального бюджетного образовательного учреждения №16 (VII вида) г. Липецка (87 мальчиков и 23 девочки) в возрасте 7-11 лет. По заключениям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) 63 человека имеют резидуально-органическое поражение ЦНС с интеллектуальным снижением и 47 человек - смешанное специфическое расстройство психического развития и 110 младших школьников с нормальным психофизическим развитием (НПР) общеобразовательной школы г. Липецка.

Проведено изучение особенностей познавательных процессов моторно-психических реакций и сенсорно-перцептивных способностей младших школьников с ЗПР с использованием программно-аппаратного комплекса для психофизиологических исследований ПАКПФ-02 (ООО ПКФ «АЛЬМА» Санкт-Петербург). Для обоснования различий между разными группами испытуемых использовался сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследований и их анализ. Для оценки точности реагирования, уравновешенности процессов возбуждения и торможения, функционального состояния и работоспособности ЦНС использовался тест «Реакция на движущийся объект (РДО)» [2].

Результаты исследования показали, что у исследуемых младших школьников с ЗПР более выражены процессы возбуждения, о которых свидетельствуют высокие показатели по критерию «среднее время ошибочного реагирования», а также более выражены процессы торможения – высокие показатели по критерию «число запаздываний» в сравнении со школьниками с НПР, что приводит к возникновению ошибок в деятельности. При выполнении заданий теста у 45% школьников с ЗПР диагностировалась низкая «вработываемость», интенсивное внимание после некоторого периода деятельности, другие 40% имели максимальное сосредоточение в начале задания, затем снижение продуктивности, оставшиеся 15% показывали периодические колебания внимания на протяжении всего задания.

Сравнение значений показателей реакций на движущийся объект позволило выявить существенные различия практически по всем параметрам. В показателях школьников с ЗПР наблюдается большее число запаздываний, меньшее количество точных реакций, более низкие значения коэффициента точности. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что нервная система учащихся с ЗПР более истощена и менее приспособлена к стрессовым условиям. Выявленные особенности изучаемых показателей ЦНС функционального состояния у младших школьников с различной подвижностью нервных процессов, позволили сделать вывод о высокой вероятности распределения психофизиологических ресурсов на этапе развития утомления (увеличение относительного показателя, характеризующего уровень функциональных резервов) и их перераспределения в пользу устойчивости реакции нервной системы на этапе выраженного утомления.

Данные свидетельствуют о том, что у младших школьников с ЗПР меньшая готовность центральной нервной системы к быстрому реагированию на возникший стимул в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, высокая степень утомления, сниженная работоспособность, что характеризует низкие адаптационные возможности школьников с ЗПР. Для характеристики кратковременной зрительной памяти младших школьников с ЗПР и младших школьников с НПР использовался тест оценки объема зрительного восприятия. Данные свидетельствуют о том, что число объектов, которые могут охватить школьники с НПР в течение одной зрительной фиксации (одного взгляда) при предъявлении не связанных между собой объектов, достоверно выше и составляет 82% от общего их количества по сравнению с детьми с ЗПР, у которых этот объем составляет 76 %. При этом школьники с НПР совершают ошибок на 4% меньше, чем школьники с ЗПР. Это свидетельствует о более выраженном уровне утомления и более длительным периодом приема и переработки сенсорной информации у младших школьников с ЗПР [2,4].

Заключение. Таким образом, множественные ошибки младших школьников с ЗПР при выполнении тестов, инертность, повышенная отвлекаемость, застревание на ошибках и отказ от выполнения соотносятся с предположениями о важности обследования детей по исследуемым параметрам уже в младшем школьном возрасте для своевременного оказания им коррекционной помощи. Полученные результаты выполнения заданий с использованием программно-аппаратного комплекса для психофизиологических исследований ПАКПФ-02 (ООО ПКФ «АЛЬМА» Санкт-Петербург) позволяют следовать принципам - единства биологического и социального в развитии ребенка, системности и дифференцированного подхода - в диагностике нарушений перцептивно-когнитивного развития детей.

Список использованной литературы:

1. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие для студентов факультетов психологии. - СПб: Речь, 2003. - 432 с.
2. Коровин, К.Г. Дифференциальная диагностика - традиции и «новаторство»/ К.Г. Коровин // Дефектология, - 1997.- №6. - С.11-14.

Терехова Т. П.
учитель МБОУ № 32 г. Липецк

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАптиРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС

FEATURES OF REALIZATION OF THE ADAPTED MAIN GENERAL PROGRAMS IN THE PROCESS OF EDUCATING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH OBZ IN THE CONDITIONS OF ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогической теории и практики обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Анализируются требования федерального государственного образовательного стандарта к разработке адаптированных основных общеобразовательных программ в образовательном учреждении, где обучается данная категория детей, к условиям организации обучения и воспитания учащихся с нарушением интеллекта. В статье показано как разрабатываются адаптированные общеобразовательные программы в образовательной организации на основе федерального государственного образовательного стандарта, и как учитываются индивидуальные особенности детей с легкой степенью умственной отсталости. Анализируются результаты, полученные в процессе педагогического эффективного воздействия по основным направлениям обучения детей с ОВЗ.

Abstract. The article considers topical issues of pedagogical theory and practice of education and upbringing of children with mild mental retardation (intellectual disabilities). Analyzes the requirements of Federal state educational standards adapted to the development of basic educational programs in educational institutions that teach this category of children, the conditions the training and education of students with intellectual disabilities. The article shows how to develop tailored education

programs in the educational organization on the basis of Federal state educational standard, and how to take into account the individual characteristics of children with mild mental retardation. Analyzed the results obtained in the process of teaching effective influence in the main areas of teaching children with disabilities.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, образование, развитие, компетенция, социальная адаптация.

Keywords: teaching, education, training, development, competence, social adaptation.

Социально-экономические перемены, происходящие на данном этапе развития современного общества, предъявляют высокие требования к организации образовательного процесса в школах. Введен Федеральный государственный образовательный стандарт образования, которое должно быть качественным и доступным для всех. Целью образовательных организаций является формирование личностей, развитие способностей каждого ребенка, а также поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей.

В новом федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями сформулированы основные требования к условиям организации обучения и воспитания данной категории учащихся в процессе реализации основных адаптированных общеобразовательных программ в образовательных организациях. Адаптированные основные общеобразовательные программы разработаны на основе федерального государственного образовательного стандарта с учётом индивидуальных особенностей детей с легкой умственной отсталостью.

В соответствии с ФГОС коррекционная работа в процессе обучения детей с лёгкой умственной отсталостью направлена на развитие всех компонентов познавательной деятельности. На каждом этапе обучения учитываются особенности развития и специфические образовательные потребности каждого ребёнка [4, с. 24].

Особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обуславливают необходимость использования специальных учебников, адресованных данной категории учащихся; подбора дидактического материала и специального учебного.

В младших классах преимущественно используется натуральная и иллюстративная наглядность. В старших классах применяется иллюстративная и символическая. Для закрепления знаний и для выполнения практических работ используются рабочие тетради на печатной основе и специальные прописи.

На основании АООП мною разработаны рабочие программы по основным предметам для первого класса, в котором обучаются дети с легкой степенью умственной отсталости. Рабочие программы определяют эффективные пути моей деятельности, как учителя первого класса. Остановлюсь на предметных результатах по основным предметам: русский язык, чтение, математика.

Предметные результаты АООП по русскому языку включают освоение обучающимися с легкой степенью умственной отсталости специфические умения, знания и навыки для данной предметной области [3, с. 27]. Предметные результаты обучающихся данной категории не являются основным критерием при принятии решения о его переводе в следующий класс, но рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений. АООП по русскому языку определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный.

Предметные результаты АООП по чтению включают освоение обучающимися с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) специфические умения, знания и навыки для данной предметной области.

АООП по чтению определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Содержание рабочей программы коррекционно-развивающего курса «Логоритмика» для первого класса направлено на всестороннее развитие ребенка, коррекцию речевых нарушений, овладение двигательными навыками, умением ориентироваться в окружающем мире [2, с. 49].

Логоритмика включает в себя средства логопедического музыкально-ритмического физического воспитания. Её основой являются речь, музыка и движения. Цель программы: «Коррекция и развитие устной речи, высших психических функций, двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой». Задачи: развитие музыкального слуха; развитие слухового внимания; развитие речевой моторики; развитие просодии речи; формирование навыка правильного употребления звуков (в различных формах и видах речи) и фонематического восприятия; развитие пространственной организации движений; расширение и развитие импрессивного и экспрессивного словаря учащихся по лексическим темам; развитие общей и мелкой моторики, пространственных и временных представлений; развитие эмоционально-волевой сферы;

В настоящее время подготовка к каждому уроку по ФГОС занимает довольно много времени. Мне, как учителю, нужно запланировать не только учебное содержание, но самое главное организовать деятельность учащихся. Это самый трудный момент при планировании урока. Необходимо продумать наиболее эффективные формы работы, так как любой процесс познания начинается с импульса, побуждающего к действию. Необходима мотивация, побуждающая ученика к деятельности. К урокам готовлюсь тщательно, продумываю каждый этап урока, составляю задания, подбираю вопросы, использую различные методы и приемы активизации познавательной деятельности учеников. Стараюсь удержать внимание учащихся на уроке как можно дольше. Активизация внимания осуществляется различными способами: через прямое требование; с помощью наглядности, интерактивной доски и использования занимательной информации, создания игровых проблемных ситуаций. На уроке использую информационные компьютерные средства для активизации познавательной активности, повышения качества образования учащихся [1, с.137].

Активно применяются игры, направленные на развитие коммуникативных умений и навыков; на создание непринужденной атмосферы для общения; развитие умения слушать, слышать и выражать свои мысли, желания. В процессе игровой деятельности развивается познавательная и эмоционально-волевая сфера, процессы мыслительной деятельности, умения устанавливать причинно-следственные связи, воображение; память, внимание, восприятие. Подвижные игры. Направлены на развитие двигательной активности, умение работать в группе сверстников, развитие внимания, координации, быстроты реакции.

Работая по новым стандартам, уже можно отметить первые позитивные результаты своей деятельности. Главный результат – повышение мотивации учащихся к учению, сокращение срока их адаптации в школе.

Применяются новые формы взаимодействия с родителями учащихся. Родители активно привлекаются к проведению утренников, конкурсов, школьной жизни класса, они хорошо информированы в вопросах обучения детей и позитивно относятся к новым методам приёмам и формам работы учителя. Информационное взаимодействие «родитель – учитель – ребенок» в новых условиях осуществляется не только в виде общения по телефону, но и в ходе родительского собрания, при личной встрече, и при помощи Интернета (сайт школы, электронная почта).

Мы, учителя, начавшие работать в условиях введения ФГОС, оказались в новой эпохе величайших перемен и возможностей! Важно увидеть эти перемены, войти в них, а это значит «оказаться в нужном месте и в нужное время». Учителю нелегко перестроить свою педагогическую деятельность, вырваться из круговорота быстро меняющихся событий, приспособиться к ним, и поменять в себе, некоторые ставшие традиционными нормы поведения, искоренить в себе консерватизм, сформировать собственные творческие способности. Успех реализации стандартов в значительной степени зависит от учителя, его отношения к учебному процессу, его творчества и мастерства.

Мастерство педагога - это его индивидуальная самоорганизация в профессиональной деятельности с гуманистической направленностью, способствующей согласно требованиям общества, организовать воспитательный процесс, опираясь на знания, умения, способности и технологию педагогического воздействия для получения успешного результата.

Педагогическое мастерство следует рассматривать как комплекс свойств личности, педагога, способствующих высокой самоорганизации в профессиональной деятельности. Сумма

знаний педагога, высокая способность их реализации в достижении поставленной цели приводит к успешной результативности в профессиональной деятельности

Список использованной литературы

1. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Ребенок с особыми образовательными потребностями. Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2002, Вып. № 5
2. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика, / Е. А. Медведева.- М., АCADEMIA, 2002.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015г. № 4/15).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Приказ Министерства науки и образования РФ № 1559 от 19 декабря 2014.

Усманова Лилия Дмитриевна
учитель-дефектолог I квалификационной категории
муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения № 29
с коррекционными группами для детей с нарушениями слуха г. Нижнекамска

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

THE CREATION OF CONDITIONS IN RAZVIVAEM SPACE DOE FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Аннотация. В статье описывается опыт работы педагогов с детьми с нарушениями слуха. Отмечается положительная динамика обучения и воспитания детей с ОВЗ в массовых группах дошкольного учреждения.

Abstract. The article describes the experience of teachers with children with hearing impairments. The positive dynamics of teaching and education of children with disabilities in mass groups doslidnogo companies.

Ключевые слова. Интеграция, инклюзивное образование, кохлеарная имплантация (КИ)

Keywords. Integration, inclusive education, cochlear implants (CI)

Свобода и возможность интеграции в общество является правом человека. Это базис, на котором функционирует гуманное, справедливое и демократическое общество. Инклюзивное общество должно давать возможность каждому члену обществу сделать свой выбор по всем аспектам повседневной жизни. Основа инклюзивного общества и развития способностей каждого отдельного его члена закладываются в раннем возрасте.

За последние десятилетия накопилось огромное количество знаний, опыта и технологий, которые радикальным образом изменили практику обучения детей с нарушениями слуха. Появление цифровых слуховых аппаратов и внедрение ранней кохлеарной имплантации привело к радикальным изменениям слуховых возможностей. Благодаря этому при условии соответствующего контроля и развивающей поддержки, слух слабослышащих и глухих детей соответствует нормальному уровню слуха. Большинство таких детей больше не живут в «беззвучном» мире. Достижение хорошего уровня слуха с помощью современного слухопротезирования означает, что эти дети могут развиваться и обучаться так же как и слышащие дети.

Проблемы воспитания и обучения детей с нарушениями слуха ДОУ № 29 занимается с 1989 года. Изначально были открыты две специализированные группы. За основу была взята традиционная программа для детей с нарушениями слуха в детском саду под редакцией Л. П. Носковой, и использовались методические приемы Э. И. Леонгард. Появление детей с кохлеарными имплантами убедило нас в необходимости перепрофилирования наших групп. Причиной тому послужило то, что родители стали искать наиболее оптимальные и комфортные условия для своих детей, так как после имплантации ребенок должен находиться постоянно в речевой среде. Было мнение создать логопедические группы, но решили, что это не совсем

верный путь, так как в этих группах находятся дети с нарушениями речи, а для детей с КАИ необходима здоровая речевая среда. В 2013 году группы были перепрофилированы и интегрированы. В настоящее время успешно работают 4 интегрированные группы для детей с нарушениями слуха. Работа коллектива имеет своей целью определение наиболее действенной модели воспитания и развития детей с ОВЗ в условиях ДОУ, их социальную абилитацию и интеграцию в общество здоровых сверстников. Одной из главных задач мы считаем создание условий, необходимых для полноценного воспитания ребенка с нарушенным слухом в массовой группе детского сада. Эти вопросы мы решаем на мини-педагогических советах, в которых принимают участие воспитатели коррекционных групп, узкие специалисты, руководство дошкольного учреждения. Рассматриваются вопросы адаптации дошкольного учреждения к потребностям и нуждам детей с ОВЗ, учитываем индивидуальность каждого ребенка, его успехи и трудности. Создаем оценочные критерии, диагностируя их знания и умения, что помогает нам при разработке индивидуальных развивающих программ.

Когда дети с ОВЗ поступают в наши дошкольные учреждения мы ведем с родителями беседы: разъясняем, как будет заниматься и развиваться их ребенок в данных условиях, формируем у родителей правильное понимание целей воспитания и обучения, распространяем знания по различным направлениям педагогической деятельности. Учитель дефектолог и логопед знакомит с приемами и методами коррекционной работы. В свою очередь полученная информация от родителей о своем ребенке помогает нам построить модель работы, выбрать формы и методы взаимодействия. Тесная взаимосвязь с родителями заключается не только в беседах и консультациях, но и в проведении совместных мероприятий: это мастер-классы, совместные занятия, спортивные праздники, развлечения, различные конкурсы, выставки, участие в проектах

Компетентный подход воспитателей позволяет всесторонне осуществлять педагогический процесс. Дети с нарушениями слуха посещают занятия вместе с обычными детьми. Воспитатели активизируют их словарный запас, закрепляют их умения и навыки в течение всего дня, осуществляют контроль над звуками и речью, формируют связную речь, разучивают стихи, сказки. Закрепляют навыки чтения и письма, развивают мышление, воображение. Во время игр активно привлекают их к участию со всеми детьми, создавая условия для речевого общения со сверстниками.

Интересно и необычно проходят музыкальные занятия, на которых дети занимаются не только индивидуально, но и по общей программе. На праздниках дети с ОВЗ являются активными участниками во всем: поют, играют на музыкальных инструментах, танцуют, пляшут, участвуют в сценках, читают стихи. В свободное от занятий время они посещают кружки «Мастерилка», «Маленький художник», «Умный язычок».

Модели интеграции и инклюзии, активно развиваемые в настоящее время имеют ряд позитивных сторон и прежде всего направленность на социальное развитие ребенка с ОВЗ, формирование уверенности в себе и своих возможностях полноценной жизни в обществе. С другой стороны подчеркивается значимость совместного обучения детей с проблемами в развитии для формирования гуманистических чувств у нормально развивающихся детей.

Фазылбакова Алина Альбертовна

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS FOR GENERAL, VOCATIONAL AND FURTHER EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается суть профессиональной компетенции педагогов общего, профессионального и дополнительного образования, а именно суть будет идти о повышении квалификации педагогов дошкольного образования.

Abstract. The article reveals the essence of the professional competence of the teachers, vocational and further education, namely, the essence is to go on professional development of preschool education teachers.

Ключевые слова: профессиональная компетенция педагогов, повышение квалификации, дошкольное образование.

Keywords: professional competence of teachers, increase qualifications, pre-school education.

Многие люди не понимают для чего нужно повышать квалификацию. Я в своей статье хочу изложить для чего она нужна, почему многие хотят повысить свои знания уже в знающей для себя области. Надеюсь многие поменяют свою точку зрения на развитие приобретенных знаний в лучшую для себя сторону прочитав эту статью.

Повышение квалификации – это совершенствование знаний, навыков специалистов. Курсы повышения квалификации проходят только те, у кого уже имеется образование.

Для чего нужно проходить курсы повышения квалификации? Этим вопросом задавались многие люди, и я хочу объяснить свою точку зрения. Знания есть у всех, но не каждый хочет их развивать, а это пожалуй не лучшая сторона человечества.

Повышение квалификации поможет в первую очередь совмещать старые знания с приобретенными. В работе применяются новые методики обучения детей, воспитатель видит свои возможно прошлые ошибки в воспитании дошкольников, человек видит всё в новых красках и ловит новый настрой.

Но на этом плюсы в повышении квалификации не заканчиваются, с этим и приходит новая зарплата, работодатель может поощрить (Например: повысить в должности, с младшего воспитателя в старшие воспитатели).

Часто люди думают, что можно обойтись без повышения квалификации. Да, можно, но тогда человек будет стоять на месте и начнёт деградировать, поэтому я считаю, что каждому нужно развиваться, идти только вперёд и ставить для себя определённые задачи.

Хотелось бы поделиться с читателями моей статьи своим личным опытом. Хотя я всего лишь студентка, но могу развиваться в учёбе разносторонне, хотя у меня и нет образования. Делаем вывод, что каждому человеку независимо от его возможностей нужно получать новые знания, а то есть повышать квалификацию. Стремитесь к лучшему в своей карьере в ДОУ и любите свою работу, ведь если хороши дела в работе, то и всё будет идти хорошо.

Ценев Станислав Юрьевич
учитель информатики МБОУ СОШ № 53 города Ижевска

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ICT COMPETENCE OF THE BLIND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье автор рассказывает о своем опыте обучения слепых обучающихся компьютерной грамотности в инклюзивной школе. Приведено несколько примеров и подходов, позволяющих эффективно организовать процесс обучения данной категории учеников.

Abstract. In the article the author talks about his experience in teaching computer literacy to blind students in an inclusive school. Several examples and the approaches how to organize the learning process of this students category in an effective way are given in the article.

Ключевые слова: информационные технологии, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, икт-компетентность, программа экранного доступа, компьютер

Keywords: Information Technology, students with health disabilities, inclusive education, ICT competence, screen reader, computer

Развитие информационных технологий в наше время позволяет успешно применять их в учебном процессе, в том числе в такой сфере, как обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной статье хотелось бы поделиться опытом и своими идеями, а также проблемами в обучении слепых обучающихся компьютерным технологиям в инклюзивной школе.

Компьютер сегодня уже не просто вычислительная машина для решения конкретных задач. Он, особенно в сочетании с дополнительными программно-аппаратными устройствами,

позволяет значительно расширить возможности людей с ограниченными возможностями здоровья: для общения, обучения, коррекции, профессиональной подготовки и трудоустройства.[1]

По личному опыту замечу, что обучающиеся с ОВЗ впервые «знакомятся» с компьютером в школе на уроках информатики или на коррекционных занятиях. Это связано, прежде всего, с тем, что родители и окружающие часто не знают о специальных возможностях компьютера, они бывают очень удивлены, после нескольких занятий, когда незрячий ученик наравне со своими здоровыми сверстниками также владеет приёмами работы на персональном компьютере. Тут столкнулся с такой проблемой: если дать ученику задание на дом – выполнить некоторое практическое упражнение на компьютере, то чаще всего его не выполняют; родители опасаются, что ребенок сломает компьютер или же что-то сделает с системой и файлами, или могут возникнуть «проблемы». Решение предлагаю довольно простое, но эффективное: пригласить родителей на консультацию, это не займёт много времени. Показать им основной принцип работы, а также убедить на примере, что задания на дом подбираются не сложные, они не способны нанести ущерб компьютеру, может быть только ярлыки на рабочем столе станут больше или изменят свой порядок; а также можно пообещать им, что если что-то случится после упражнения, то они могут проконсультироваться со мной. Обычно проблема разрешается.

Важно понимать, что для слепых обучающихся компьютерные технологии приобретают ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционного воздействия.

Из опыта работы в инклюзивной школе. При первой встрече на уроке информатики или на коррекционном занятии, посвящённом изучению компьютера, незрячие ученики делятся на три вида: те, кто в первый раз вообще видит компьютер, те, кто научился пользоваться им от товарищей или самостоятельно и третья группа, наиболее сложная, по моему мнению, это ученики, умеющие пользоваться смартфоном. Все эти группы имеют представление о том, для чего нужен компьютер, что можно делать с его помощью, к этому же эти вопросы рассматриваются в курсе информатики. Поэтому меня интересует практический аспект вопроса о том: «Что я могу делать при помощи компьютера?».

В данный момент существует достаточно большое количество технических и программных средств, позволяющих людям с нарушением зрения полноценно работать со средствами ИКТ. И, на мой взгляд, задача учителя не научить всем этим пользоваться, а сформировать у ученика ИКТ-компетентность, чтобы он, приобретя навык работы в одной среде без труда применял его в других смежных сферах, а порой самостоятельно находил бы применения своих умений в чём-то новом. Начинать занятия нужно с изучения основных устройств компьютера и их возможностях. Желательно очень ярко описывать, будущее применение тех или иных средств, как бы, настраивать обучающегося на работу и стимулировать его интерес, обычно ребята с ограниченными возможностями здоровья активно включаются в эту игру «ожидания чего-то». Затем необходимо приступить к самому основному – изучению раскладки клавиатуры. Здесь нет какой-то определенной методики, поэтому можно опираться на «слепой десятипальцевый метод печати», можно заучивать по рядам, по «звездам» (соседним клавишам). Ученики, которые имеют опыт работы с сенсорным смартфоном, очень неохотно изучают клавиатуру новыми методами, они привыкли «ходить по рядам» (йцукен..., фывап..., и т.д.), этот метод как раз хорош для таких устройств. К тому же здесь можно ускорить процесс запоминания клавиш путем интересных словосочетаний («рол», мистер «смит», муж Барби «кен» и т.д.), ученики младшего возраста очень охотно включаются в эту игру. Примерно после 10 занятий ребята уже уверенно набирают тексты с помощью клавиатуры. Здесь эффективно применять предложения «панграммы» (предложения, содержащие все буквы алфавита), например: *«Широкая электрификация южных губерний даст мощный толчок развитию сельского хозяйства»*. Для тренировки очень эффективно набирать тексты, содержащие описание чего-либо: пейзажи, герои из литературных произведений – решается сразу две задачи: ученик тренируется в наборе текстов без ошибок, знакомятся с описанием интересных эпизодов (слепым особенно это нравится), образуются межпредметные связи.

Как только обучающийся научился набирать простые слова, постепенно надо уменьшать упражнения на наборы текстов, от этого у учеников падает интерес. На этом этапе можно приступить к изучению «горячих» сочетания операционной системы, для выполнения базовых

операций: программа «Проводник» (или другой файловый менеджер), создание и удаление папки, перемещение, копирование и т.д. Полезно ученику самостоятельно создать свою рабочую папку или каталог и после каждого упражнения здесь сохранять свой результат. При анализе «что я уже умею», ученик сам видит свой успех.

Следующий этап – знакомство с Интернетом. Это, наверное, самый долгожданный этап для ученика. Все знают, что Интернет – это источник информации, связь с внешним миром. Начинать основы работы нужно небольшими порциями: изучение интерфейса и «горячих» клавиш основных операций, поиск информации в поисковых системах. Именно на этом этапе начинается полноценная интеграция ученика с ОВЗ со здоровыми одноклассниками. Уроки информатики становятся для всего класса более насыщенными, интересными. Ученики с любопытством следят за деятельностью их «особенного» одноклассника. Здесь учителю, открывается большое поле для творчества. Можно включить незрячего ученика практически во все элементы деятельности, а одноклассники из любопытных наблюдателей становятся помощниками, как учителю, так и ученику с ОВЗ. Стоит заметить, что на других уроках незрячий ученик, начинает проявлять исследовательский интерес с «новой силой», теперь он сам сможет подготовить сообщение, выступить и т.д. На коррекционных занятиях по изучению компьютерных технологий задача учителя – повысить качество и скорость работы, а также познакомиться с альтернативными способами различных операций.

Удивительным является тот факт, что ученики школьного возраста в качестве основного средства работы на компьютере ограничиваются только программой экранного доступа, не используют или очень редко используют «строку Брайля», аргументируют это тем, что быстрее получается работать на слух, чем читать. Наверное, это действительно так, ведь в школах при обучении слепых детей, особенно в инклюзивных школах ввиду ограниченности их ресурсов (материальных и кадровых), основная информация приходит аудиальным способом (через органы слуха). Поэтому программы экранного доступа являются основным средством работы, после года обучения ученики самостоятельно могут настраивать тип речи, тембр, скорость, позже в основном, самостоятельно могут произвести «тонкие» настройки программы. У многих появляются сенсорные телефоны (смартфоны), поэтому ученики заметно расширяют границы своей деятельности. Наступает момент, когда ученик превосходит своего учителя. На мой взгляд, это как раз то, к чему и вели занятия по компьютерной грамотности – сформировать у ученика ИКТ-компетентность и научить ученика учиться. Навык, приобретенный на таких занятиях и уроках, пригодится ученику на протяжении всей жизни. Все незрячие ученики после таких занятий осознают важность ИКТ, и самыми тёплыми словами отзываются об учителе. Таким образом, реализация возможностей компьютерных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения.[2] Урок с использованием современных информационных технологий в инклюзивной школе способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитие индивидуальности ученика, его способности ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Список использованной литературы:

1. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учеб.пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
2. Шматков, Р.Н. Образовательные технологии и проблемы инновационного образования // Философия образования. – 2009. - № 2(27). – С. 52-58.

Щербакова Н. В.
учитель МБОУ № 32 г. Липецк

**КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ
ДОСТУПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ И ОРИЕНТАЦИИ В
СРЕДЕ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС**

**KORREKTSIONNO- EDUCATIONAL TECHNOLOGY AVAILABLE IN THE
FORMATION OF IDEAS ABOUT THE WORLD AND ORIENTATION IN THE
ENVIRONMENT IN CHILDREN WITH HIA IN TERMS OF GEF**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогической теории и практики обучения и воспитания детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В статье указывается на то, что коррекционная педагогика использует общепедагогические методы и приемы воспитания и обучения особым образом, характеризующимся композицией специально отобранных методов и приемов, учитывающих особые возможности и потребности ученика с нарушением интеллекта и специфику коррекционной работы с ним. Коррекционно-развивающая технология предусматривает особую реализацию сочетания методов и приёмов. Применяются педагогические методы в необходимом сочетании, с взаимодополнением и подкреплением, а так же подключением различных как общепедагогических, так и специальных приемов. В статье говорится, что согласно ФГОС нового поколения предусмотрено использование в практической деятельности новых образовательных технологий. Внедрение и применения педагогом в учебный процесс новых игровых технологий.

Abstract. The article considers topical issues of pedagogical theory and practice of teaching and educating children with moderate mental retardation (intellectual disabilities). The article indicates that hunters uses General pedagogical methods and techniques of education and training in a special way, characterized by the composition of specially selected methods and techniques, tailored to the specific capabilities and needs of a student with intellectual disabilities and specific remedial work with him. Correctional-developing technology provides a special implementation of a combination of methods and techniques. Pedagogical methods are applied in the correct combination, complementarity and reinforcement, as well as the inclusion of various as General pedagogical and special techniques. The article says that according to the GEF new generation is provided the use in practice of new educational technologies. Implementation and application of the teacher in the learning process of new gaming technology.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, образование, развитие.

Keywords: teaching, education, training, development.

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта образования всестороннее воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья сегодня привлекает внимание учёных, и является актуальной проблемой его социально-личностного развития. Ребенок с выраженным снижением интеллекта в современном мире на фоне гуманизации общества имеет право на образование, как и его нормально развивающиеся сверстники. Ребёнок с овз, имеющий индивидуальные особенности в обучении, нуждается в коррекционной помощи. Такая помощь должна быть комплексной, т.е. охватывать все стороны его личностного индивидуального развития.

Воспитание детей с тяжелыми нарушениями рассматриваются в коррекционной педагогике как непрерывный процесс обучения, закрепления, повторения и обогащения разнообразных форм их взаимодействия с окружающим миром. Практическая направленность обучения и доступная ребенку деятельность (игровая, предметно-практическая, конструктивная, коммуникативная, трудовая и изобразительная, и др.) способствует формированию новых знаний об окружающем мире, с помощью которых этот мир познается, сохраняется и преобразуется. Разнообразные виды деятельности, в свою очередь, обеспечивают закрепление умений, и использование их на практике и делают их индивидуальным достоянием каждого ребенка с овз, развивают и обогащают его социальный опыт [3, с.16].

Среди основных направлений педагогической работы с детьми, имеющими глубокую умственную отсталость, важным является формирование у них доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде. Это направление содержит такие разделы как: ориентация детей с нарушением интеллекта в ближайшем окружении, развитие представлений о внешнем окружении и ориентацию во времени.

Развитие ориентации в ближайшем окружении опирается на формирование представлений об окружающих объектах, удовлетворяющих первоочередные потребности (обслуживание себя, прием пищи, выражение просьбы, соблюдение гигиенических норм, сообщение о своих желаниях и потребностях вербально или жестом). Формирование ориентации в пространстве (обозначение местонахождения предметов, помещений внутри дома, в центре)

осуществляется не только на специальных уроках по развитию устной речи, но и на уроках по самообслуживанию, трудового обучения и социально-бытовой ориентировки. Расширение знаний и представлений об окружающем мире происходит в процессе знакомства с объектами общего пользования, объектами и явлениями живой и неживой природы, с традициями.

Ориентация во времени предполагает осознанное восприятие последовательной смены событий в течение какого-либо периода времени: дня, недели, года и т.д.; применение элементарных временных понятий, называние и объяснение их в процессе совместной деятельности, обозначение их соответствующими знаками; выделение и называние характерных признаков времен года; пользование календарем и часами. Эти представления формируются на уроках «Развитие устной речи», «Счет», в процессе игровой деятельности. [2].

Стоит отметить, что актуальной для этих детей является такая организация обучения, когда изучение одних и тех же тем находит свое отражение в различных учебных предметах. Таким образом обеспечивается довольно продолжительное во времени и систематически повторяющееся формирование необходимых умений. Такой подход обуславливает необходимость введения в систему работы с детьми с глубокой интеллектуальной недостаточностью двух особых принципов: принципа расширения социальных связей и комплексность в обучении. Комплексное построение обучения определяется необходимостью возможно более разностороннего изучения явлений и предметов окружающего мира, с опорой на различные анализаторные системы, изучая объекты в разных видах деятельности. Такое обучение предполагает одновременное прохождение одних и тех же тем на разных уроках с помощью разнообразных средств и методов. Формирование представлений об окружающем мире и ориентации в среде у детей с глубокими нарушениями в развитии, на начальном этапе возможно в основном на основе сенсорного восприятия, т.к. недоразвитие регулирующей функции речи у этих детей настолько велико, что практически не удастся с помощью словесных указаний организовать их обучение.

Развитие ребенка представляет собой непрерывный процесс познания окружающего мира. Все видимое, слышимое, тактильно или эмоционально ощущаемое является бесценной информацией в мире вещей и людей. Дети с глубокими интеллектуальными нарушениями обладают потенциальными возможностями накопления сенсорного опыта. Однако общая инертность психики, нарушение мыслительных процессов, речи, двигательной сферы, препятствуют формированию целостных восприятий. Одной из задач коррекционной работы по обогащению сенсорной сферы является развитие ощущений и восприятий на основе предметной деятельности, которая на начальном этапе обучения, является ведущей.

Такое направление в обучении детей с глубокими интеллектуальными нарушениями очень важно, поскольку окружающий мир для ребёнка открывается в общении с другими людьми. Ему необходимо научиться устанавливать контакт со сверстниками и всеми, кто находится рядом с ним, научиться сотрудничать с детьми и взрослыми. Только тогда формируются предпосылки к самостоятельности и активности, появляется желание и стремление к пониманию собственных возможностей. В настоящее время коррекционная педагогика использует общепедагогические методы и приемы воспитания и обучения особым образом, характеризующимся композицией специально отобранных методов и приемов, учитывающих особые возможности и потребности ученика с нарушением интеллекта и специфику коррекционной работы с ним.

Коррекционно-развивающая технология предусматривает особую реализацию сочетания методов и приёмов. Применяются педагогические методы в необходимом сочетании, с взаимодополнением и подкреплением, а так же подключением различных как общепедагогических, так и специальных приемов. Например, в процессе объяснения нового материала ведущий наглядно-практический метод дополняется и подкрепляется словесной инструкцией, или элементами беседы с объяснением. Ведущими могут быть и словесные методы с дополнением практических и наглядных методов. В зависимости от дидактической цели и решаемых задач на уроке осуществляется подбор и композиция методов обучения. Коррекционно - развивающие технологии состояются на сочетании различных методов и приемов, с учетом специфики нарушений в развитии детей и коррекционной направленности образовательного процесса.

Согласно ФГОС нового поколения педагог должен находиться в постоянном творческом поиске: изучать традиционные и новые коррекционно-развивающие технологии с целью повышения эффективности обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта, разрабатывать новые педагогические приёмы обучения и воспитания и методики коррекционного воздействия, должен осуществлять разработку учебных, методических и дидактических материалов [6]. Практическая направленность обучения и доступная ребенку деятельность (игровая, предметно-практическая, конструктивная, коммуникативная, трудовая и изобразительная, и др.) способствует формированию новых знаний об окружающем мире, с помощью которых этот мир познается, сохраняется и преобразуется. Разнообразные виды деятельности, в свою очередь, обеспечивают закрепление умений, и использование их на практике и делают их индивидуальным достоянием каждого ребенка с овз, развивают и обогащают его социальный опыт.

Содержание учебного предмета, имеет коррекционную направленность, адаптировано для детей, имеющих нарушение в развитии (упрощено и расположено по концентрическому принципу). Педагог на каждом уроке решает коррекционные, общеобразовательные, воспитательные задачи, использует уникальные комбинации методов обучения, опираясь на дидактические принципы обучения, учитывая особенности дефекта в развитии обучающихся, применяя индивидуальный и дифференцированный подход. Каждый предмет, каждый урок, в свою очередь, вплетается в комплекс коррекционно-развивающего обучения. В данном случае целесообразно говорить не о простой комбинации методов, а о специальной коррекционно-образовательной технологии. Активно применяются на уроках и на занятиях внеклассной работы объяснительно – иллюстративные технологии, игровые технологии – как эффективное средство активизации познавательных процессов у детей с нарушением интеллекта, обучения и воспитания, развития их индивидуальных способностей. Игровые технологии - достаточно обширная группа методов и приёмов коррекционно-развивающего процесса в различных формах педагогических игр [5, с.58].

Обучение и развитие аномальных детей - это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности - это основное средство подготовки к жизни и труду. В ходе обучения решаются задачи образования, развития и воспитания. Поскольку у такого ребенка нарушен общий ход развития в целом, процесс обучения охватывает коррекционным воздействием все его стороны развития: интеллектуальное, физическое, психическое, эмоциональное, опираясь при этом на сохранённые анализаторы [1, с. 132].

Конструирование индивидуальных программ и композиция коррекционно-развивающих технологий требуют предварительного комплексного психолого-педагогического изучения ребенка: выявления структуры нарушения, определения зоны ближайшего развития. Коррекционные технологии разрабатываются с учетом принципов обучения. И весь процесс обучения строится на основе системы дидактических принципов, выражающих его закономерности, содержание которых определяется психическими и физиологическими особенностями детей с нарушениями интеллекта.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии / Выготский Л.С. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
2. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Коррекционная педагогика – М., 2009.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование: наука - практике [Текст] / Н.Н. Малофеев // Вестник образования : Тематическое приложение : Специальное образование: состояние, перспективы развития. - 2003. - № 3. - С. 14-28.
4. Пидкасистый П.И. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Пидкасистый П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608с.
5. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Приказ Министерства науки и образования РФ № 1559 от 19 декабря 2014.

2.5.МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Азатян Тереза Юрьевна
доцент кафедры специальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, заместитель декана по науке и поствузовскому образованию факультета специального образования Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы обеспечения равного доступа к образованию, социальной адаптации. Подробно описана роль тьюторского сопровождения в рамках инклюзивного образования.

Abstract. The article touches upon the main approaches of ensuring the equal access to education and social adaptation. The role of tutor support in the framework of inclusive education is described in details.

Ключевые слова: тьютор, социальная адаптация, инклюзивное образование, дети со специальными нуждами в условиях образования.

Key words: tutor, social adaptation, inclusive education, children with special needs.

Инклюзивно образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [1].

Подход к мотивации и инициативам субъектов образовательного процесса ориентирует практику инклюзивного образования на субъектный подход, который определяется рядом исследователей как новая схема анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» [3]. Каждая школа должна быть готова обеспечить успешную социализацию детей с особыми потребностями в условиях образования, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В каждом образовательном учреждении должна быть создана безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию. Тьюторское сопровождение в этом случае – это деятельность, направленная на создание и обеспечение условий инициативного образовательного движения и/или профессионального развития согласно индивидуальному запросу сопровождаемого. В сопровождении тьютор опирается на запрос, интересы, возможности и индивидуальные особенности тьюторанта [2].

В рамках тьюторского сопровождения, как правило, происходит выявление и развитие образовательных мотивов, интересов и запросов тьюторанта; самоопределение тьюторанта по отношению к своему образованию и/или профессиональному развитию; выявление и детализация образа будущего, к которому стремится тьюторант; проектирование шага развития тьюторанта; получение тьюторантом опыта самостоятельного анализа своих возможностей и ограничений; по-

лучение опыта самоорганизации; формирование умения ставить цели и достигать их; формирование умения делать осознанный и ответственный выбор; поиск образовательных и профессиональных ресурсов для реализации запроса; получение тьютором опыта работы с ресурсами различного типа; навигация в ресурсах и возможностях; получение тьютором опыта проектирования и анализа образовательных и/или профессиональных проб; накопление тьютором стратегий деятельности в различных ситуациях и формирование умения выбирать оптимальную в каждой конкретной ситуации; построение, анализ, корректировка индивидуальной образовательной и/или профессиональной траектории тьюторанта; построение и реализация индивидуальных проектов тьюторанта; формирование образовательной рефлексии тьюторанта.

Отличительной особенностью тьюторской позиции является «работа в конкретной ситуации». Это означает, что тьютор в каждой ситуации опирается на индивидуальные особенности сопровождаемого и обстоятельства, не подгоняя их под известные шаблоны и стратегии работы. Тьюторское сопровождение носит безоценочный характер и позволяет эффективно добиваться поставленных целей даже в условиях кризиса и в ситуациях с высоким уровнем неопределенности. Основной целью практической деятельности тьютора является создание таких условий обучения, при которых ребенок, обладающий потребностями в условиях образования, достигал бы максимальных успехов. При этом мы имеем в виду не только непосредственный процесс обучения, но и процессы социализации, воспитания. Поскольку обучение в инклюзивном классе предполагает движение ребенка в образовательном процессе согласно имеющимся стандартам образования, то важнейшей задачей можно назвать создание для ребенка таких условий, которые позволили бы ему максимально эффективно усвоить образовательный стандарт при имеющихся ограничениях здоровья.

Опыт экспериментальной деятельности позволяет выделить основные направления деятельности тьютора.

1. Планирование системы образовательной, воспитательной и коррекционно-развивающей работы с учащимся.

2. Непосредственное сопровождение учащегося в рамках образовательного процесса заключается не только в оказании помощи ребенку на уроках и переменах, обеспечении доступности образовательной среды, но и в проведении дополнительной коррекционно-развивающей работы.

3. Мониторинг успешности проводимой образовательной, воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

4. Помощь учителю в построении эффективного образовательного процесса. Данное направление касается не только детей с особыми потребностями в условиях образования, но и с другими детьми класса, имеющими различные трудности, а также проведения воспитательной работы со всем коллективом в целом.

5. Самообразование.

Данные направления касаются не только области взаимодействия тьютора и ребенка, но и в целом охватывают сферу применения профессиональных сил специалиста. В своей деятельности тьютор руководствуется конкретными проблемами ребенка, его интересами и возможностями. В начале учебного года составляется годовой план работы тьютора, в котором определяются основные направления деятельности специалиста. Отличием данного плана от планов других специалистов является отражение имеющихся нарушений и трудностей ребенка в работе специалиста. В частности, это отражается в блоке «Коррекционно-развивающая работа». Помимо годового плана тьютор ведет дневник наблюдений, составляет комплексную программу сопровождения. На протяжении всего обучения ребенка ведется целенаправленное наблюдение за ним. Имеется в виду не только непосредственная фиксация его учебных достижений и проблем, но и опосредованное изучение его деятельности для отслеживания траектории развития. На первом этапе важным становится установление контакта с самим учащимся и установление доверительных отношений между тьютором и родителями ребенка. Поскольку дети с особыми потребностями в условиях образования имеют свои специфические особенности при установлении контакта, то при первичном знакомстве на этот этап отводится достаточно большое количество времени, поскольку только при установлении достаточно эффективного взаимодействия возможно дальнейшее продвижение работы. Также особого внимания на первом этапе требует пос-

троение правильной линии поведения с родителями. Важно уметь донести до родителя идеи и принципы предстоящей работы.

Кроме того, наблюдению подвергается и весь класс. На первом этапе сложности возникают с принятием второго педагога на уроке не только учениками класса, но и их родителями. Важно все время помнить, что класс, в котором обучается инклюзивный ребенок, тоже активный субъект проводимой деятельности. Параллельно с установлением контакта тьютор занимается выявлением учебных трудностей ребенка, изучением нервно-психического состояния ребенка и изучением коллектива. Результаты данного изучения фиксируются в индивидуальной карте развития ребенка. На их основании строится дальнейшая работа.

Комплексная программа сопровождения является основным документом, отражающим прохождение ребенком своего индивидуального образовательного маршрута. Она составляется, в том числе, чтобы избежать на практике разрозненной работы специалистов, реализующих собственную коррекционную программу, при построении которой не всегда учитывается суммарная нагрузка на ребенка, а содержание занятий порой дублируется. Поэтому важным в работе тьютора является определение условий междисциплинарного взаимодействия специалистов, проведение многоуровневой диагностики развития учащегося. Составленная тьютором комплексная программа должна учитывать системный анализ личностного и познавательного развития ребенка, что позволяет не только выявить отдельные проявления нарушений психического развития ребенка, но и определить причины нарушения, проследить их взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга; обеспечение специализированного сопровождения обучения и воспитания ребенка; профилактику перегрузок; взаимодействие работы специалистов. Комплексная программа состоит из нескольких блоков. В первую очередь заносятся данные социального и медицинского анамнеза. Далее заполняются блоки специалистов (тьютора, логопеда, психолога, социального педагога). Одной из главных задач в работе тьютора при построении комплексной программы сопровождения является обеспечение взаимодействия со всеми специалистами, которые работают с обучающимся. Кроме того, тьютор отслеживает, насколько выполняются рекомендации специалистов ПМПК.

Тьютор находится с ребенком в момент оказания непосредственной помощи на уроке, постепенно дистанцируясь и предоставляя тьюторанту возможность собственных инициативных действий. В остальное время тьютор может осуществлять наблюдение за детьми и выполнять вспомогательные функции по ходу занятия. Также тьютор, по мере необходимости, оказывает помощь другим детям класса. Таким образом, показателем эффективности является динамика индивидуального развития сопровождаемого ребенка, его адаптация в классном коллективе и социализация не только в условиях образовательного учреждения, но и за его пределами.

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.
2. Наумов А. А. Модель внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения г. Перми / А. А. Наумов, О. Н. Богомягкова. Пермь. 2010. 25с.
3. Шипицына Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века / Л. М. Шипицына // Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование 2000. М.: Изд-во МГУП, 2000. С. 121-127.

Буренкова Ольга Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
Гилязева Эмма Николаевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им.
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION ABROAD

Аннотация. В данной статье представлен аналитический обзор зарубежного опыта реализации концепции инклюзивного образования. В статье также рассматривается актуальность инклюзивного образования как фактора социализации обучающихся с дополнительными образовательными потребностями.

Abstract. This article presents the analytical overview of the foreign experience of the concept of inclusive education. In the article the relevance of inclusive education as factor of socialization of children with special educational needs is also considered.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с дополнительными образовательными потребностями, индекс инклюзии, инклюзивное общество.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, inclusive society.

Инклюзивное образование представляет собой непрерывный процесс, нацеленный на предложение качественного образования для всех, с учетом разнообразных потребностей, способностей и особенностей обучающихся, и устранением всех форм дискриминации. Инклюзивное образование в зарубежной практике имеет законодательную базу и опыт, в то время как в России оно только начинает развиваться. В декабре 2006 года Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах инвалидов. Разработанная при активном участии инвалидов, данная Конвенция начала действовать с 3 мая 2008 года. В России она была утверждена в 2012 году.

Зарубежные исследователи М. Айнскоу и С. Майлс в своих трудах «Развитие системы образования: как мы можем идти впереди политики?» указывают, что внедрение инклюзии в качестве руководящего принципа требует значительных изменений и сдвигов в системах образования, а также на общественном уровне, и этот процесс изменений зачастую сталкивается с рядом проблем [3: 1-9]. Как правило, они включают: дискриминационные отношения и верования; отсутствие понимания; отсутствие необходимых навыков; ограниченные ресурсы; и несоответствующую организацию. Инклюзия касается всех детей в школах. М. Айнскоу и С. Майлс выделяют три составляющие инклюзии: присутствие, участие и достижения. «Присутствие» исследователи связывают с местом, где дети получают образование; «участие» имеет отношение к качеству их впечатлений, и включает мнения самих учащихся; а «достижения» - это результаты обучения по программе [3: 1-9].

Вслед за М. Айнскоу и С. Майлс, Алан Дайсон и Тони Бут также придерживаются мнения, что инклюзивное образование означает снижение барьеров на пути обучения и участия в нем не только людей с ограниченными возможностями, но и тех, которые классифицируются как имеющие особые образовательные потребности [2: 142-165].

Инклюзия – это средство улучшения качества образования для всех обучающихся. В таких странах, как Южная Африка и Испания, инклюзивное образование было в центре более широкой реформы для того, чтобы увеличить эффективность образовательной системы. Поэтому оно рассматривается в качестве средства повышения качества образования для всех учащихся. Инклюзивное образование ищет содержание, знания и навыки, имеющие отношение к обучаемому, соответствующие цели, определяемые для всех, и оценки на основе индивидуального прогресса, а также структуры для спокойного реагирования на культурное, религиозное и языковое разнообразие учащихся, возможности для участия с точки зрения содержания, методов и уровней, а также защищает детей от дискриминации.

Инклюзивное образование – это бесконечный процесс. Оно представляет собой непрерывный поиск более эффективных способов реагирования на различия. Речь идет о том, как научиться жить с различиями и как извлекать уроки из этого. Таким образом, различия стали рассматриваться как более позитивный стимул для содействия обучению, среди детей и взрослых [3: 23-26]. Инклюзивная школа – это та, которая находится «в постоянном движении, а не та, которая достигла совершенного состояния» [2: 89-93]. Она гибка к изменениям и постоянно подстраивается под общество.

В этом ключе следует также сказать о культуре образовательного сообщества – культуре, которая принимает и ценит различия не только в способностях, но и в широком смысле этого слова. Культура может быть определена здесь как целостная система правил и ролей, которые опосредуют поступки и эмоции культурного сообщества. Она ссылается на убеждения, взгляды и знания, которые человек использует для интерпретации событий. Культура ставится во главе

угла, потому что без учета культуры в школе, никакая политика и передовые практики, не будут способствовать устойчивому изменению.

Дж. Уильямс, международный консультант по вопросам образования, отмечает, что все подходы к инклюзивному образованию подчеркивают участие преподавательского состава, семьи и других членов сообщества. Личность и предпосылки обучаемого должны быть поняты и приняты, педагоги затем принимают участие в решении об обучении и учебных мероприятиях. Участие самих обучаемых в данном процессе также важно: оно способствует равноправию, чувству принадлежности, автономии, достоинству и самооценке как для них самих, так для и всех членов школьного сообщества [5: 213-217].

Для того чтобы проанализировать эффективность созданных условий для обучения людей с особыми образовательными потребностями вводится понятие «индекс инклюзии». Под «индексом инклюзии» понимается внутренний мониторинг, позволяющий, с одной стороны, оценить эффективность внедрения инклюзивного образования, и разработать план развития, с другой стороны. Индекс инклюзии был переведен более чем на 20 языков и на сегодняшний день активно используется в зарубежной и международной практике. Мониторинг включает в себя анкетирование руководства и преподавательского состава учебного заведения. Индекс инклюзивного образования стремится привлечь к анализу, планированию и обзору все школьное сообщество: детей и их семей, работников, педагогов, а также администраторов.

В аналитическом отчете для Европейской комиссии, подготовленном Европейскими экспертами по вопросам экономики образования Л. Восманном и Г. Шутц, отмечается тенденция к инклюзивному образованию, наблюдаемая в Европе, а также эффективность и справедливость в европейских системах образования и обучения, поскольку «работая в сотрудничестве с родителями, преподаватели могут играть ключевую роль в обеспечении участия людей с ограниченными возможностями». Это особенно эффективно, когда школы имеют «стратегии инклюзии, которые постоянно обновляются» [4: 23-26].

Но каждая страна имеет разные стартовые точки. В США и странах Европы идея инклюзивного образования начала широко применяться с 1990 года.

В Венгрии к 1980-м годам уже функционировала отдельная система ДОУ и школ для детей с физическими и ментальными отклонениями [1: 121-127].

На сегодняшний день Венгрия популяризирует инклюзивное образование, основанное на принципе равенства. В рамках инклюзивного образования в Дании ведется активный «поиск равенства, социальной справедливости, участие в жизни сообщества и ликвидация всех форм, условий и практик эксклюзии» [1:121-127].

В Германии внедрение инклюзивного обучения происходит медленно. Согласно статистике, там лишь каждый пятый ребенок с разного типа отклонениями посещает школу. Это несмотря на то, что в Германии законодательно регламентировано посещение детьми-инвалидами общеобразовательных школ.

В Италии вопрос об инклюзивном образовании долго игнорировался. До 1948 года дети с ограниченными возможностями должны были обучаться в специальных учреждениях и в учреждениях для несовершеннолетних преступников. На сегодняшний день за инвалидами признается право на получение образования и работы.

Департамент образования Англии в 2009 году внедрил новую программу для детей с дополнительными образовательными потребностями. Цель данной программы заключается в возможности реализации потенциала детей-инвалидов благодаря доступности образования, повышения стандартов преподавания, выстраивания отношений партнерства в рамках «ребенок-родитель-попечитель». В 2010 году министерством образования Англии была разработана программа Every Child Matters (ЕСМ) - «Каждый ребёнок важен» [1: 64-69]. Эта программа ставит целью позволить каждому ученику раскрыть свой потенциал благодаря профилактике и оказанию необходимой своевременной помощи; она нацелена на борьбу с социальной эксклюзией.

Швеция показывает себя как страна с высоким уровнем интеграции инклюзивного образования. Специальное обучение является доминирующей формой помощи детям с нарушениями интеллекта. Индекс инклюзии начал применяться в почти 30 странах Европы включая в себя: понятие инклюзии, методiku развития, материалы для внедрения инклюзивного

образования в рамках текущей или новой образовательной политики, концепцию «лучшей школы».

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что инклюзивное обучение позволяет преодолеть дискриминацию, поскольку дети учатся общаться друг с другом, принимать особенности каждого ребенка. В современном цивилизованном мире процесс внедрения инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями охватывает 75% стран. Здесь следует также отметить, что развитие инклюзивного образования взаимосвязано с социально-экономическими условиями развития страны, ее образовательными традициями.

Список использованной литературы:

1. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1, vol.15. / Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.
2. Ainscow M, A. Dyson & T. Booth (2010) Improving schools, developing inclusion. Abingdon: Routledge
3. Ainscow M & S. Miles (2012) Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? (Chapter in forthcoming book: Giné C. et al (Eds) 2012).
4. European Commission (2010) Efficiency and equity in European education and training systems. Brussels: EC
5. Williams J. (2005) "Inclusive Education as the Hidden Curriculum of Citizenship and Participation". 5th International Inclusion & Support for Education Conference (ISEC). Glasgow, UK. August 2010 http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_w/williams_j.shtml

Гольнская Анна Сергеевна
магистрант кафедры преподавания турецкого языка как иностранного
Стамбульского университета

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE APPLICATION OF THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются принципы инклюзивного образования, обосновывается необходимость обучения иностранным языкам детей с ограниченными возможностями здоровья, а также раскрываются возможности применения метода полного физического реагирования в процессе инклюзивного иноязычного обучения.

Abstract. The article deals with the principles of inclusive education, justifies the necessity of teaching foreign language to children with limited capabilities, and demonstrates the possibilities of using the method of total physical response in the process of inclusive foreign language teaching.

Ключевые слова: инклюзивное образование, иноязычное обучение, метод полного физического реагирования, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: inclusive education, foreign language teaching, total physical response, children with limited capabilities.

ЮНЕСКО определяет инклюзию, как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания» [4]. Однако, подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними [3].

Инклюзивное обучение основывается на следующих дидактических принципах: принцип педагогического оптимизма; принцип ранней педагогической помощи; принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования; принцип социально-адаптирующей направленности образования; принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств

специального образования; принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании; принцип дифференцированного и индивидуального подхода; принцип необходимости специального педагогического руководства [2].

Соблюдение данных принципов в сочетании с применением современных педагогических технологий может позволить добиться положительных результатов при обучении иностранному языку детей с ОВЗ. Необходимость обучения детей с ОВЗ иностранным языкам нередко ставится под сомнение. Среди аргументов «против» можно выделить следующие:

1. Отдельные категории детей с ОВЗ не в полной мере владеют родным языком, не говоря уже об иностранном.

2. Детям с ОВЗ приходится обучаться столь многим вещам, что изучение иностранного языка может стать для них лишней нагрузкой.

3. Вероятность того, что приобретенные учащимися с ОВЗ знания и навыки будут реализованы на практике, чрезвычайно мала.

Вместе с тем, Хиллари Маккол в своей книге «Современные языки для всех» приводит не менее веские доводы в пользу того, что обучение иностранным языкам может положительно сказаться на языковом, социальном и культурном развитии детей с любыми возможностями:

1. Языковое развитие. Преподаватели, проработавшие долгое время в специализированных школах, отмечают, что обучение иностранным языкам не столько мешает процессу усвоения родного, сколько стимулирует его. Они признают, что порой могут наблюдаться проблемы языковой интерференции, однако, во-первых, данного рода проблемы свойственны всем учащимся, а во-вторых, разрешение данных проблем может внести ясность в вопросы использования как иностранного, так и родного языка.

2. Концептуальное развитие. При изучении иностранного языка дети имеют возможность закрепить уже известные им понятия и познакомиться с новыми.

3. Развитие речи. Занятия иностранным языком способствуют постановке артикуляции. Имитационные упражнения на родном языке могут восприниматься учащимися как скучные или необязательные. Выполнение тех же самых упражнений на уроках иностранного языка дает учащимся ощущение чего-то нового, ранее не испытанного, тем самым вовлекая в учебный процесс.

4. Социальное развитие. Неотъемлемой частью общения является взаимодействие с окружающими. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка способствует формированию социальных навыков учащихся, налаживанию отношений со сверстниками.

5. Культурное развитие. Дети с ОВЗ более других страдают от замкнутости своего мира. Изучение других языков, других культур раздвигает рамки этого мира и позволяет учащимся осознать, что быть другим – это норма [5].

Кроме того, как пишет Х. Маккол, существует множество более трудно предсказуемых положительных последствий обучения иностранным языкам. К примеру, преподаватели мальчика по имени Ричард, страдавшего коммуникативным расстройством и испытывавшего трудности в восприятии текста на странице, обнаружили, что он с лёгкостью читает слова на английском и немецком языках, организованные в форме столбиков. После того как преподаватели придали подобный вид и другим текстам, навыки чтения Ричарда и его успеваемость на занятиях заметно улучшились [5]. В свете всего выше сказанного очевидно, что при обучении иностранным языкам детей с ОВЗ на первый план выходят задачи развития мышления, памяти, речи учащихся, активизации их познавательной деятельности и социальной адаптации. Таким образом, практическое владение языком становится не целью, а средством решения этих задач.

Необходимо учитывать, что цели и задачи современного образования требуют от учителя иностранного языка постоянного творческого поиска и внедрения в педагогическую практику эффективных методик и образовательных технологий [1]. При реализации инклюзивного обучения на уроках иностранного языка преподавателю важно суметь создать в классе благоприятную психологическую обстановку, использовать адаптированную учебную программу, составленную с учетом особенностей психофизического развития детей, применять разного рода иллюстративный материал и задания интерактивного характера, а также формировать ситуации успеха для того, чтобы учащиеся могли получать удовлетворение от результатов своей учебной деятельности. Для того, чтобы инклюзивное иноязычное обучение

имело одинаковую эффективность для всех учащихся, преподавателям необходимо наполнить урок занимательными и в то же время полезными заданиями, в которых отрабатываются необходимые навыки и умения иноязычной речи и соблюдаются принципы инклюзии, способствующие успешному включению каждого индивида в процесс обучения.

Одним из эффективных методов, обеспечивающим личностно-ориентированное и деятельностное воспитание и обучение иностранному языку в условиях инклюзивного образования является метод полного физического реагирования. Метод полного физического реагирования был разработан американским психологом Джеймсом Ашером в 70-х годах двадцатого столетия. Изучение иностранного языка в рамках данного метода сравнивается с освоением родного языка в детстве. Слуховая компетенция у детей формируется раньше навыков говорения. На ранних этапах изучения родного языка они могут понимать сложные высказывания, которые пока еще не могут продуцировать или имитировать спонтанно. Способность детей понимать на слух вырабатывается вследствие необходимости физически реагировать на речь родителей, состоящую из команд. Как только сформировались навыки аудирования, естественным образом, без каких-либо усилий начинает развиваться речь. Согласно Дж. Ашеру, в таком же порядке должно происходить и изучение иностранного языка.

Занятия по методу полного физического реагирования проходят следующим образом. Вначале преподаватель вводит определенное количество команд, содержащих преимущественно глаголы и существительные, обозначающие предметы ближайшего окружения. Преподаватель произносит команду и несколько раз выполняет действие вместе с учащимися. Затем преподаватель вновь озвучивает команду, после чего учащиеся самостоятельно выполняют ее. В заключение преподаватель обращается индивидуально к каждому студенту, предлагая выполнить определенную команду. В дальнейшем в учебный процесс включаются картинки, ролевые игры, чтение текстов и письмо.

Приведем примеры учебных мероприятий, которые могут быть реализованы с помощью метода полного физического реагирования:

1. Игра «Саймон говорит». Для начала необходимо разбить класс на две команды. Преподаватель берёт на себя роль «Саймона» и отдаёт приказы представителям обеих команд, например: «Саймон говорит: похлопай в ладоши». Игроки должны не мешкая исполнить приказ. За каждую правильно выполненную команду игроки получают право сделать шаг вперед до финишной линии. Игрок, добравшийся до финишной линии за пять шагов, зарабатывает своей команде один балл. В игре важно внимательно слушать, а также быстро и правильно исполнять команды. Таким образом, наряду с языковой компетенцией игра «Саймон говорит» развивает внимание детей и их реакцию.

2. Игра «Удивительная гонка». В этой игре также требуется разделить учащихся на несколько групп, состоящих из трех-четырёх игроков. Преподаватель выкрикивает задание для каждой группы, к примеру, просит принести какой-либо предмет или выстроить в ряд цветочные горшки. Группа, получившая задание, должна как можно быстрее и правильнее выполнить его.

3. «Активные» песни. Использование «активных» песен на уроках иностранного языка – замечательный способ снять напряжение, а также в легкой и доступной форме выучить правила произношения, грамматики, запомнить слова и выражения по изучаемой теме. В период подготовки к уроку преподаватель выбирает песню и выделяет слова, необходимые для запоминания. Затем преподаватель продумывает жесты, которыми он будет сопровождать слова песни. При этом не нужно жестикулировать постоянно, а лишь делать акцент на выбранных словах. Задача преподавателя состоит в том, чтобы учащиеся понимали, о чем поют. Учить слова песни наизусть строчка за строчкой вовсе не обязательно.

4. «Живой театр». «Живой театр» не требует предварительной подготовки со стороны учащихся. Преподаватель выбирает несколько человек из класса, которые становятся актерами. Сам преподаватель пребывает в роли рассказчика и по ходу своего повествования отдает команды находящимся на «сцене» актерам. Оставшаяся часть класса становятся зрителями. на последующих занятиях актеры и зрители меняются ролями.

В чем же состоят преимущества метода полного физического реагирования с точки зрения инклюзивного иноязычного обучения? Одно из главных достоинств данного метода – возможность его применения при работе с детьми, обладающими разными типами восприятия:

аудиалами, визуалами, кинестетами, что позволяет включить в процесс иноязычного обучения больший процент учащихся.

Игровой компонент позволяет разнообразить монотонную деятельность по запоминанию, повторению и закреплению информации и активизировать психические процессы и функции ребенка с ОВЗ. Метод полного физического реагирования превращает учащегося с ОВЗ из объекта обучающей деятельности преподавателя в активного участника процесса иноязычного обучения.

Разнообразие упражнений облегчает усвоение элементарных лингвистических понятий, необходимых для овладения устной и письменной иноязычной речью. На занятиях с применением метода полного физического реагирования учащиеся находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, что дает возможность детям с ОВЗ социализироваться в современном обществе, а их одноклассникам – выработать толерантное, гуманное отношение к людям, по каким-то параметрам отличающимся от них. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что обучение английскому языку детей с ОВЗ приобретает все большую актуальность, поскольку в наши дни образование видится не только как результат, но и как процесс, обеспечивающий общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка.

Список использованной литературы:

1. Лобасова, Е.Г. Особенности инклюзивного иноязычного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – №4 (4), с.17-25.
2. Пасенкова, Н.М. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.
3. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
4. ЮНЕСКО, Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / Перевод с англ.: С. Котова. – М., Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2007. – 153 с.
5. McColl, H. Modern Languages for All. – London: David Fulton, 2000. – 100 p.

Ланту Рамахефарисуа
президент Малагасийской Ассоциации преподавателей русского языка,
старший преподаватель кафедры русского языка Университета Антананариву
(г. Антананариву, Мадагаскар)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МАДАГАСКАР

PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN MADAGASCAR

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки педагогов инклюзивного образования в Республике Мадагаскар, а также политика государства в отношении инклюзивного образования.

Abstract. The article describes the main aspects of preparing teachers for inclusive education in Madagascar and state policy according to inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, рамочный документ, индивидуализированное обучение.

Keywords: inclusive education, framework document, individualized learning.

В данной статье мне бы хотелось представить вам общий обзор о том, как Министерство образования Мадагаскара обращает внимание на качественную реализацию системы инклюзивного образования в нашей стране, а потом расскажу вам быстро, как оно старается основательно готовить наших местных учителей по этой системе. Но можно напомнить, что уже лет десять в некоторых школах в стране прагматически ведётся инклюзивное образование.

О РАМОЧНОМ ДОКУМЕНТЕ. В ноябре 2016-ого года под руководством Министерства образования Мадагаскара был разработан «Рамочный документ об инклюзивном образовании на Мадагаскаре». Около пятидесяти международных и местных организаций и объектов, объединившиеся в «Национальную платформу по Инклюзивному образованию», поделились опытом по вопросу инклюзивного образования, каждый в своей области и по своей специальности, и совместно создали вышеназванный документ.

Цель создания этого документа – служить стратегическим указанием всем подписавшимся на проект реформы образовательной системы; речь идёт о разных Министерствах страны, о государственных и негосударственных организациях, технических и финансовых партнёрах, начальниках территориальных подразделений страны, которые будут проводить в жизнь разработанный план.

Содержание документа: кроме разнообразных методов осознания ответственности различных кругов обществ, прямо или косвенно затронутых вопросом образования, документ содержит в частности, адаптацию инфраструктуры, методические подходы для школьного обучения детей с ОВЗ, и «словник по инклюзивному образованию», который нужен, чтобы все действующие лица имели общие понятия употребляемой лексики. В словнике насчитывается около семидесяти ключевых слов и выражений с объяснениями.

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИИ. Все учителя школьного образования должны пройти непрерывное обучение по инклюзивному образованию. Предусматривается 4 главных модуля. Первый модуль: «Знакомство с инклюзивным образованием». Его задача состоит в том, чтобы через исторический обзор образования в стране и определение потребностей современного мира в области индивидуального развития, учителя поняли сущность и необходимость инклюзивного образования. Второй модуль: «Педагогика и методика обучения по системе инклюзивного образования». Этот модуль имеет целью укрепление компетенции учителей. По окончании этого модуля учителя должны быть способны установить нарушение в системе понимания ученика, должны уметь собирать и разбирать данные, потом составлять дидактические материалы, и наконец разрабатывать индивидуализированный проект обучения. Третий модуль: «Практика индивидуализированного проекта обучения». В течение этого курса учителя должны уметь найти и применить разные подходы для того, чтобы поощрять детей с ОВЗ принять участие в работе в классе. Затем они должны уметь определить нужды и компетентность учеников с целью получения навыков и умения составлять соответствующий индивидуализированный проект обучения. Четвёртый модуль: «Личностное развитие». Этот модуль позволяет учителям понимать важность зрелости своего интеллекта в профессиональной практике, которая, особенно в условиях инклюзивного образования, требует постоянного повышения собственной квалификации, а также улучшения общения со своими учениками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Такая программа непрерывного обучения учителей разработана на 120 часов и основывается на теории, на тестах и экспериментах разных известных международных специалистов по психологии и по умственному развитию, такие как: когнитивное развитие и теория конструктивизма Жана Пиаже, прогрессивные матрицы РАВЕНА : для измерения уровня интеллектуального развития ученика, личностное развитие по теории Абрахама Маслоу и его пирамида потребностей, трансакционный анализ в психотерапии Эрика Берна, SWOT анализ личности и составление матрицы личностного развития.

Список использованной литературы:

- 1.Document de cadrage sur l'Education Inclusive à Madagascar – Ministère de l'Education Nationale -Novembre 2016 –
- 2.Proposition de modules de formation continue pour les enseignants du primaire - Direction de l'Education Préscolaire et de l'Alphabétisation - Ministère de l'Education Nationale - 2016.

Матренюк Эмма Мирчевна
магистр, инструктор (он-лайн) иностранного языка НПО АІСЕ
(Академия Инноваций и Изменений в Образовании) НПО для молодёжи с инвалидностью
“VIVERE”, основатель iEARN Moldova Master Teacher

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье представлены примеры методов и подходов в преподавании иностранного языка для людей с инвалидностью, как применять их в контексте инклюзивного образования, а также какова роль преподавателя во всём процессе.

Abstract. The article presents the examples of methods and approaches in teaching a foreign language for people with disabilities, also how to apply them in the context of inclusive education, and what the role of teacher in this process is.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подходы к обучению иностранному языку, понятие инвалидности, дополнительные технологии, он-лайн web 2.0 платформа, преподавательский блог.

Keywords: inclusive education, approaches in teaching a foreign language, disability issue, assistive technology, on-line web 2.0 platform, teachers's blog.

Знание иностранного языка в наше время – это не роскошь, а реальность и значимая потребность. Но следует подчеркнуть, что для многих молодых людей с инвалидностью изучение иностранного языка (как и других дисциплин), является роскошью по многим причинам: их физическое состояние, географическая отдаленность учебных заведений или образовательных центров, цены на транспорт, инфраструктура, среда и условия или инструменты: книги, ручки, тетради, компьютер и всё остальное. Проблема доступности - это один из самых сложных моментов, с которыми молодежь с инвалидностью сталкивается на пути приобретения знаний.

Говоря об инклюзивном образовании, нужно отметить, что это сфера, в которой участвуют не только ученики, молодежь с инвалидностью, но также и сами преподаватели – инструкторы с инвалидностью. Ведь для него преподавание тоже должно быть инклюзивным, не так ли? Радостной вестью является то, что инклюзивное образование в нашей стране – это не новшество. Уже несколько лет как в данной системе работают детские сады, а также общеобразовательные учреждения, школы и лицеи, где создались и открылись, так называемые, ресурсные центры. Ресурсный центр - комната, снабженная материалами и книгами для того, чтобы специалист по той или иной дисциплине смог позаниматься с учеником. Следует признать, что того высокого уровня, которого достигли другие страны в этой области, мы ещё не достигли. Проблема есть в финансовых ресурсах и что особенно важно, в нехватке специалистов и их оплате. Тут позвольте вернуться к преподаванию иностранного языка. Процесс преподавания иностранного языка в рамках организациях НПО и ASIE в различных образовательных проектах происходит вместе с молодыми людьми с и без инвалидности. Таким образом, соблюдается принцип инклюзии для всех (процесс социализации, адаптации, дифференцированное преподавание, смешанные классы). Ведь инклюзия относится и к преподавателям с инвалидностью тоже. Это своего рода двухсторонний процесс. Говоря об изучении иностранного языка в контексте инклюзивности можно поделиться следующим опытом. Во-первых, нужно, чтобы группы были смешанными, разноуровневыми, смешанные классы, слушатели с и без инвалидности; обязательно необходимо, чтобы все участники процесса были информированы и знали об особых потребностях людей с инвалидностью, как то: разделение по типу медицинской и социальной моделей, по типу инвалидности, о потребностях и условиях — самостоятельность, шрифт Брайля, определённая аппаратура, интерактивная доска, нужное освещение, а также условия которые нужны для того или иного типа инвалидности (стол, аудио сопровождение, шрифт, цветовая гамма, современная техника для эффективного обучения). Благодаря тому, что современные технологии сегодня достигли достаточно высокого уровня, преподавание для студентов как с так и без инвалидности приобрело хорошие условия, изобилует различными подходами и методами. Говоря о подходе, следует отметить, как важно соблюдать определённые принципы, такие, как ясность, право выбора и равенство, лабильность в преподавании. В своей работе инструктора (учителя иностранного языка) стараюсь использовать все методы, которые доступны для слушателей с

инвалидностью. Среди всех адаптаций (начиная с рампы у входа в здание и заканчивая различными технологиями сопровождения, о которых пока узнаем у инструкторов и коллег из других стран или из интернет ресурсов), очень распространёнными являются инструменты и техники он-лайн, современное использование web 2.0 платформы.

Значительным шагом в использовании данных техник дало обучения в школе блоггинга для преподавателей английского языка. Эти методы легко и эффективно использовать в рамках инклюзивного образования. Каждый преподаватель, имеющий блог (именно учительский блог), публикует там задания и новые темы. Это и картинки, и аудио упражнения, и тексты и задания. Таким образом, ученики или студенты, которые по причине инвалидности не могут посетить курсы или пропускают ту или иную тему, изучают её и выполняют все задания на блоге учителя, имея возможность не отставать от других, или же идти в определённом и удобном для себя темпе. То есть, дифференцированный подход в обучении в рамках инклюзии может работать и таким образом тоже. Другой важный пункт – это преподавание и работа в различных социальных проектах, где хорошо применимы мероприятия и занятия, не входящие в учебный план. Можно, к примеру, на первом этапе изучить определённые темы (очень часто они связаны с темой инвалидности, толерантности, правами человека, глобальными ценностями и др.). Следующий шаг – это работа учеников/студентов за пределами стен учебного заведения – вместе они проводят интервью в городе, организуют тренинги “от равного к равному”.

Готовясь к таким темам ребята проходят определённую подготовку: пробуют проехать на инвалидной коляске, взять трость и пройти с нею по улице, перейти через дорогу, т.е. приобрести опыт человека с инвалидностью. К тому же, изучая иностранный язык и различные термины и понятия, все что касается темы инвалидности и инклюзии, тут также приобретаются дополнительные навыки и компетенции. Такой опыт важен для всех, потому что не оставляет никого в стороне и подключает в процесс инклюзии людей разных возрастов.

В данном контексте процесс социализации бесспорно сложен и требует, во-первых, вовлечения самих преподавателей. Преподаватель, конечно же должен не просто мотивировать студентов, но и обладать арсеналом профессиональных знаний, а также определённых компетенций, которые в контексте инклюзивного образования играют важную роль в том, какие методы применять, как их адаптировать и главное – как правильно выстроить педагогические ценности и приоритеты, чтоб процесс был результативным для студентов /учеников . В этом состоит мастерство и призвание каждого преподавателя.

В заключении хочется завершить эту лишь слегка приоткрытую, но глобально важную тему, перефразируя слова Далай Ламы о том, что нам нужны сегодня миротворцы для спокойного и доброго существования. А преподаватель – это и есть тот самый важный миротворец.

Список использованной литературы:

1. The Clearing House: A Journal for Educational Strategies, Issues and Ideas.
Universal Design for Learning: Preparing Secondary Education teachers in Training to Increase Academic Accessibility of High School English Learners. <http://www.tandfonline.com/loi/vtch20>
2. Teaching Online. Tools and techniques, options and opportunities.// Nicky Hockly with Lindsay Clandfield// Delta Teacher Development Series – pg. 41-72.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН, МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН ФАТТАХОВА ЭНГЕЛЯ НАВАПОВИЧА	3
ОБРАЩЕНИЕ РЕКТОРА КАЗАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Г.ТИМИРЯСОВА К УЧАСТНИКАМ V МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ» ТИМИРЯСОВОЙ АСИИ ВИТАЛЬЕВНЫ	6
ОБРАЩЕНИЕ ЧЛЕНА КОМИССИИ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ДЕЛАМ ИНВАЛИДОВ БЕЛЬКОВОЙ НАДЕЖДЫ МИХАЙЛОВНЫ	7
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
Ахметова Д.З. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ НЕЗНАНИЯ - К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ И ЛИЧНОСТНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ	8
Буланова Л.Н., Зиангирова Э.М. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	11
Григорьева О.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	13
Гумирова Г.Ф. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	16
Игнатъев А.Е. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
Климанова Н.Г., Ванюхина Н.В., Григорьева О.В. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НА БАЗЕ КАЗАНСКОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Г.ТИМИРЯСОВА (ИЭУП)	21
Лаптев А.В. РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	24
Низамова Х.М. О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
Скоробогатова А.И., Скоробогатов А.В. К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Тахтамышева Г.Ч. МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РТ	30
Челнокова Т.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Шафранская Ч.Я. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА В СОЦИАЛИЗИРОВАНИИ ИНВАЛИДОВ	36
Яковлева Е.Л. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ ИСКУССТВА ЖИТЬ В КОНФЛИКТЕ	38
ГЛАВА 2. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	43
2.1. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Г. КАЗАНИ	43
2.1.1. НОВО-САВИНОВСКИЙ И АВИАСТРОИТЕЛЬНЫЙ РАЙОНЫ	43
Абрамова А.В. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	43

Адиятова А.Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	44
Акулинина И.В., Бочкарева Л.А., Смоленская А.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА - ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	47
Андреева Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	49
Бурганова Л.Х. Салатова Е.А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
Васильева О.В. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	54
Гайнулина А.А., Савельева Н.А. СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ	57
Гафиятуллина Ч.Р. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	58
Гузанова С.В. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
Дюрдеев В.Н., Дюрдеева Л.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ	67
Еникеева Н.А., Иоффе Ю.Р, Петрова О.Е., Робертгована М.Е. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	70
Жуковец Л.М. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	77
Загретдинова Л.Р., Ахтямова О.В. КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ВОСПИТАТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79
Захарова Т.М. ОБУЧЕНИЕ НОРМАМ И ПРАВИЛАМ ПОВЕДЕНИЯ КАК СПОСОБ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ	81
Захарова Ю.А. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
Зуева Т.М. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	83
Зульмиева Л.А. КОРРЕКЦИЯ И КОМПЕНСАЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	85

Исанова М.И. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ	87
Казакова Е.Н. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
Карпова Л.М. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: НЕЙРОЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	91
Каюмова А.Р. ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	93
Кулик С.Н., Шарипова А.М. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
Куцко И.А., Шайдуллина Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	96
Лопатникова Е.Р. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	99
Мифтахова Э.А. ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ	101
Мясникова С.В. К ВОПРОСАМ О КОМПЕТЕНЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ; ДЕТИ С ОВЗ И ДЕТИ- ИНВАЛИДЫ	103
Нагимова Г.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	105
Назарова С.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	109
Насыбуллина Л.Р. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	110
Нестерова Н.А. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАВИЛЬНОГО ДЫХАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	111
Обоймова Е.И., Файзуллина Д.Е. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.	112
Рахматуллина З.Р. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ	115
Романова Е.А., Андреева Е.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	118
Салимова А.И., Салимова Ф.Б. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122

Сафина Р.Р. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	124
Сидорова Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ПОСЛОВИЦАМИ И ПОГОВОРКАМИ	125
Смирнова В.А. ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ	128
Софонова Е.Г., Гильманова А.Д. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	130
Султанова А.Р. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	132
Томашевич Е.В., Хамидуллина А.З. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ	135
Турусова В.В. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	137
Федосова А.Г., Хисматова Л.К. ИНКЛЮЗИЯ – ПЕРВЫЕ ШАГИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА	140
Фомичева Н.А. ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Хабибуллина Ф.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	144
Халиуллина Д.Р. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	146
Харитонов А.С. ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	149
Хуснутдинова Л.Р. РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	150
Чекунова Ю.А., Закиева А.Р. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	154
Шаймарданова Г.И., Титлова А.В., Гараева Г.И., Саликова Л.Ф. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ТНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ	156
Штабнова А.Н. ИНКЛЮЗИЯ КАК НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА	160
Ягудина В.Ш. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	162
2.1.2. МОСКОВСКИЙ И КИРОВСКИЙ РАЙОНЫ	163
Бекетова Л.И., Власова Е.И. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ	163

Зиннурова Ф.М. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	165
Ильина А.Ф., Эммануйлова О.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ С ОСЛАБЛЕННЫМИ ДЕТЬМИ С ДИАГНОЗОМ ТУБИНФИЦИРОВАНИЕ	167
Камалова А.М., Минязова Р.Н. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	170
Каримова Е.Ю. МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИ	172
Кузьмина О.М., Сулейманова Л.А. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТУБИНФИЦИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	174
Мехтиева Л.И. СПЕЦИФИКА ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	177
Павлова О.Ю., Сорокина Н.В., Терешкина И.Г. ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГИМНАЗИИ №152 Г.КАЗАНИ	180
Сметанина М.К. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	182
Соловьева А.Ю., Николаева А.Л., Воронина О.П. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ	185
Степанова А.С. РАННЯЯ ПОМОЩЬ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	187
Сунгатуллина Р.Г., Хасанзянова Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ТОНКИХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	190
Хальфина А.И. РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАКЛЮЧЕНИЕМ МОТОРНАЯ АЛАЛИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	193
Ханова М.Р., Крупина Н.К., Ермоленко Н.И., Рахматуллина А.А., Пулатова Р.И., Галимова Г. Н., Айсина С.Х. НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ	195
Чершинцева Е.Ю. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ	199
Шакирзянова Г.Х., Ахматьянова Г.Б., Красавина М.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	201
2.1.3. СОВЕТСКИЙ РАЙОН	205
Абзалова Р.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	205

Афанасьева Е.С. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	207
Иванова Е.В. ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3-4 УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	209
Иванова Е.М. ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	211
Касимова А.Р. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ	215
Комиссарова Т.Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ, КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	216
Нигаматьянова А.М. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОУ	219
Саликова Л.Ф. «СОЛНЕЧНЫЙ» РЕБЁНОК В ДЕТСКОМ САДУ	223
Салимуллина Р.М. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	227
Салина М.В. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	229
Салюкова Д.Д. ОБСЛУЖИВАЮЩИЙ ТРУД, КАК ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ТРУДУ	232
Сафина Г.И. ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	235
Тимуршина Р.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОУ	237
Фатина М.Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	241
Хуриева И.В., Багманова К.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	242
Чернобривец Ф.Н. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	245
2.1.4. ПРИВОЛЖСКИЙ РАЙОН	248
Абдуллина Л.Р. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	248
Аглямова Д.Т. ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	251

Анохина О.М., Муртазина Р.Р. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ И РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	254
Гатауллина Р.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОСВЯЗНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	256
Деткина Э.А. ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «КАНИСТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ». ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ	261
Изотова С.В. МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	263
Кухтина Н.В. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ГРУППЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	266
Никитина С.Ю. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	268
Никифоров А.А. ФОРМИРОВАНИЕ САНОГЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОВЗ	270
Снигирёва Т.Н. НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	273
Тумакаева З.Н. РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	275
Урманчеева А.Г. ОСОБЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ	277
Харисова Н.Ф. ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	281
Хасанова Г.М. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	284
Хафизова Г.И. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ В СТИХАХ И ПРИТЧАХ КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	286
2.1.5. ВАХИТОВСКИЙ РАЙОН	288
Алиуллова И.И., Галимова Д.Г., Вахитова Л.В. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) - ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	288
Полигова В.В. ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИИ	295
Шашина Т.Б. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	297

Шенгелая М.Д. УДИВИТЕЛЬНЫЙ МИР ПЕСКА	299
2.2. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН	301
Агапова И.Ю. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР	301
Бикбаева М.Р. КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	303
Газимзянова Г. Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	304
Гатауллина Р.Ф. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА	307
Галанина О. Н., Чурихина Д. В. КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ	309
Гималтдинова Э.С. РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ УСЛОВИЯХ	311
Гусева Н. А., Челнокова Т. А. РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАВ РЕБЕНКА С ОВЗ	313
Добронравова О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	315
Домрачева Е.В. ПОДАРИ ТЕПЛО ОБЩЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ- ИНВАЛИДОМ)	318
Закирова Г.Т. РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА	319
Зиятдинова Г.С., Габидуллина Г.К., Шарафуллина Г.Ф., Насрутдинова Ф.Ф., Салаватуллина А.А., Хамидуллина Ф.Р. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	322
Иванова С.Н. ИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ НЕЗРЯЧЕГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОУ	326
Идаева Р.А. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ	328
Идаева Р.А. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	329
Имамеева Ф.Р. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	330
Исаева А.А., Арешина Н.И., Иванова Е.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП В ДОО КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА	332
Исхакова Г.Р. ПЛЮСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	334
Макарова Г.А. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	336
Нигматуллина Л.Р., Привалова Г.Г. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	339

Платонова Т.Е. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ	342
Погодина Е.М. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ И ИНТЕЛЛЕКТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	346
Самиева Г.Ф., Замалиева Т.Г., Хабибрахманова М. Р. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ	348
Сафина З.Ш., Апайчева Н.Ф. МЕДИАПРОДУКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОРГАНИЗАЦИЮ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	350
Сахнова И.А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРИЗМЕ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	352
Сурчакова С.Н. ЧТО ТАКОЕ ДЦП ИЛИ ДЕТИ-ДЕЛЬФИНЫ	354
Рашепкина Ю.Н., Папилова С.В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА В ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА: ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	356
Харитонова Н.С., Валеева Р.Р. ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	358
Чукмарова Л.Ф., Шергина Л.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ	362
Шагиева Л.К., Вафина И.К. УРОК МАТЕМАТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ	365
Шарафутдинов А. Ш. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	367
Шаймухаметова С.Ф. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛАХ	371
Яруллина Р. Г. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	374
2.3. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	376
Башинова С. Н., Латыпова Р.И. РАЗВИТИЕ РЕЗИЛЬЕТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В МОТИВИРУЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ДОО	376
Вазиева А.Р. КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА	377
Васина В.В. ФАСИЛИТАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ	381
Волосникова Л.М., Огороднова О. В. ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ	384
Галиуллина А.А. ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСНОВАМ ДИЗАЙНА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И РАСКРЫТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ «ГАВРОШ» (Г. КАЗАНЬ)	388

Гатауллина Р. Ф. ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	392
Гиниятова З.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»	395
Горынина В.С. СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	397
Дедюхина Г. В., Тюрина Н. Ш., МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С ОВЗ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	399
Емекова А. М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	403
Закирова Л.М., Хамитова Л.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРА	404
Закуанова А. Р. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	410
Замалетдинова Н.Ш. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗА	412
Калимуллина О.А., Савич Л.Е. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ	414
Киамова Н.И., Чернышева Ф.А. АДАПТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	417
Климко Н.В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	419
Колыванова Л.А., Носова Т.М., Исаевская Е.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	421
Кукуев Е. А. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	425
Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	430
Лушпаева И.И. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И КАЧЕСТВА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ	434
Мальцева О.А., Кукуев Е.А. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОГРАММАХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	438
Миროнова М.А. Тьюторство в инклюзивном образовании в вузе: от теории к практике	441

Михайлова С.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	444
Нигматуллина Л.А., Арефьев Д.А. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	446
Нуруллина Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА И ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЕГО ЛИЧНОСТЬ	449
Паранина Н.А. РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	451
Рышкова Л.М. СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	455
Сабирянова Ю.Ю. РАЗНООБРАЗИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	457
Смирнова М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК БУДУЩЕГО ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ WORLD SKILLS RUSSIA И ТРЕБОВАНИЙ РАБОТОДАТЕЛЯ	459
Саглам Ф.А., Файзуллина А.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	464
Сулейманов Р.Ф. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	466
Талипова О.А. ПОДГОТОВКА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ К УЧАСТИЮ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	468
Терещенко Н.Г. УСТАНОВОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	472
Трифорова Т.А. ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	476
Тухфатуллина Г.Ф., Шулаева М.В. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ У ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	480
Уткина А.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИМИДЖЕ ПЕДАГОГА	483
Файзуллина А.Г. ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ	485
Хайруллин Р.Р. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	488
Хамидуллина Ф.Р. МЕНЕДЖМЕНТ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	490
Ханмурзина Р.Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	491

Шулаева М.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА	493
Шумова Ю.В. ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	495
2.4. ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	497
Аксенова Т.И. РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	497
Бектышева А.Н. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УМК «FORWARD» В КЛАССАХ ОХРАНЫ ЗРЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВТОРЫХ И ПЯТЫХ КЛАССОВ)	500
Бельских Л. Н., Меремьянина А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИИ ФГОС	503
Борисова И.И., Толмачева Н.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕНИЕМОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА)	507
Виноградова М.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	510
Гайнулина В.М. УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ	512
Галимова Р.З. ВОЗДЕЙСТВИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	514
Закирова Г.Т. РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА	516
Збар Н.А. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ	519
Зограбян З.А., Григорян А.М. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	521
Ищенко К. А. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ	524
Кораблева Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	527
Криволапова В.В. ОПЫТ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ	528
Морчадзе Н.Ю. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ О ДЕТЯХ С ОВЗ И ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	533
Огнева Н.А. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ОРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	536

Огороднова О.В., Панов С.М. ШАГ К ИНКЛЮЗИИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЯХ В ВЫБОРКЕ ЖИТЕЛЕЙ Г.ТЮМЕНИ	540
Пахмутова О.Н., Шестакова О.Ф., Александрова С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «НА ИСТОКАХ СКАЗКИ	542
Пономарева М.В., Хальзева С.Н. ПОВЫШЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ УЧАСТИЯ В СЕТЕВОМ ПРОЕКТЕ «СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ КАК ФОРМА ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»	544
Прокопенко О.Р., Климентова В.Н. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ	547
Степанова А.К. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОГНИТИВНЫХ И СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	549
Терехова Т. П. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС	551
Усманова Л.Д. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	554
Фазылбакова А.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	555
Цнев С.Ю. ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	556
Щербакова Н. В. КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДОСТУПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ И ОРИЕНТАЦИИ В СРЕДЕ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС	558
2.5. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	562
Азатян Т. Ю. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИИ	562
Буренкова О.М., Гилязева Э.Н. ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ	564
Гольнская А.С. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	567
Ланту Р. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МАДАГАСКАР	570
Матренюк Э.М. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	571

Научное издание

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГОВ

Материалы
V Международной научно-практической конференции

1–2 марта 2017 г.

Публикуется в авторской редакции

ISBN 978-5-8399-0629-7



Подписано в печать 21.02.2017. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times NR, 10. Усл.печ.л. 34,1.
Тираж 500 экз. Заказ № 20

Знак информационной продукции
(Федеральный закон № 436-ФЗ от 29.12.2010):

16+



Казанский инновационный
университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)
420111, г. Казань, ул. Московская, 42
Тел. (843)231-92-90
E-mail:zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии КИУ им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП):
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17

Для заметок