

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И ОБЩЕСТВО:
СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Материалы VI Международной научно-практической
конференции
20—21 октября 2021 года

Москва
2021

УДК 159.922.76:616.89

ББК 88.48

И 65

Конференция проводится в рамках государственного задания
Министерства просвещения Российской Федерации от 26 мая 2021 г. № 272

Главный редактор — *Алёхина Светлана Владимировна*, кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования, проректор по инклюзивному образованию ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Редакционный совет:

Кутепова Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

Самсонова Елена Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

И 65 Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20–21 октября 2021 г.) / гл. ред. С.В. Алёхина; ред. совет : Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова. — М. : МГППУ, 2021. — 376 с.

ISBN 978-5-94051-238-7

В сборнике VI Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы» содержатся материалы, освещающие результаты исследований, практику организации инклюзивного общего, дополнительного, профессионального образования, посвященные вопросам организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями, включения родителей в коррекционно-развивающий процесс, социализации детей в условиях дистанционного образования, практике организации профессионального образования в инклюзивных группах, инклюзивной роли творческих проектов, проблеме готовности учащихся к взаимодействию с детьми, имеющими особые образовательные потребности, инклюзивным образовательным технологиям, методам и приемам психолого-педагогического сопровождения, управленческим стратегиям и тактикам, проблемам подготовки педагогов инклюзивного образования.

Материалы могут быть полезны ученым и практикам, исследующим вопросы современного инклюзивного образования, его влияния на общество.

УДК 159.922.76:616.89

ББК 88.48

ISBN 978-5-94051-238-7

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2021

Содержание

ПРИВЕТСТВИЕ	9
ПРЕДИСЛОВИЕ	11
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Ивченко Ю.В.</i> Освоение метода социальных историй как средство совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования	14
<i>Карпенкова И.В., Демехина А.Н.</i> Подготовка тьюторов и других специалистов сопровождения по методу письма с поддержкой для эффективной коммуникации с не говорящими вслух детьми, в том числе с РАС	16
<i>Крецан З.В., Морозова И.С.</i> К вопросу актуализации преподавания дисциплины «Психология инклюзивного образования» в программе магистерской подготовки	21
<i>Лукашениа З.В.</i> Консалтинговое сопровождение непрерывной подготовки педагога к реализации инклюзивного образования	25
<i>Любезнова Л.В.</i> Модель организации курсов повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» с использованием технологии персонализированного подхода	29
<i>Неумоева-Колчеданцева Е.В.</i> Инклюзия в образовании как «пространство» самоопределения педагога	33
<i>Токарева М.Л., Зорина Н.А.</i> Проблема подготовки педагогов инклюзивного образования в современном аспекте	36
<i>Филиппова В.А.</i> Восприятие состояния ограниченности возможностей здоровья будущими педагогами: философско-педагогические аспекты	39
<i>Финогеева Т.А., Карамышева О.В.</i> Формирование готовности студента колледжа к оказанию поддержки лицам с ОВЗ	43
<i>Челнокова Т.А.</i> Курс «Инклюзивная педагогика» в подготовке будущих педагогов	47
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Алеев Р.Ф., Захарова И.В.</i> Инклюзия в школе: экспертиза образовательных программ	51
<i>Баланова Т.А.</i> Ресурсный центр как полифункциональная система, обеспечивающая качество проектирования инклюзивной образовательной среды в Мурманской области	54
<i>Вечканова И.Г., Зиновьева О.Г., Ушакова А.В., Юрченко Т.И., Лебедева И.Н.</i> Модель «СОВА» как комбинация образовательных и управленческих технологий в инклюзивной дошкольной организации	57
<i>Галкина А.С.</i> Готовность руководящих и педагогических работников системы СПО Донецкой Народной Республики к инклюзивному образованию	61

<i>Димченко О.Н., Назель О.П.</i> Школа наставников как модель позитивной социализации подростков с расстройством аутистического спектра	65
<i>Еремينا Е.Г.</i> Формирование инклюзивной образовательной среды для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями (из опыта работы Дворца творчества детей и молодежи города Томска)	69
<i>Захарова И.В.</i> Административные аспекты инклюзии регионального образовательного пространства	72
<i>Зинченко Е.Д., Никандрова Т.С.</i> Необходимость разрешения проблем стигматизации и романтизации лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии	76
<i>Корякина Л.А.</i> Ранняя помощь как базовый структурный компонент образовательной инклюзивной системы Мурманской области	80
<i>Кутепова Е.Н.</i> Условия включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в дополнительное образование	83
<i>Шевина О.В.</i> Инклюзивная роль просветительских проектов со зрителями в Московском драматическом театре имени А.С. Пушкина	87

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

<i>Беляева О.А., Калачева Е.С.</i> Эмоциональное отношение нормотипичных подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья	93
<i>Валькович О.Ф.</i> Школьная адаптация учащихся с общим недоразвитием речи в аспекте инклюзивного образования	97
<i>Васильева И.В., Крайнева Е.И.</i> Функциональная диагностика зрения и слуха у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в инклюзивном пространстве	100
<i>Волкова К.В.</i> Влияние медиаобразов на мотивацию к соблюдению правил поведения обучающимися	104
<i>Гнеденко Я.С.</i> Анализ изменений развития регуляторных функций у старших дошкольников в смешанной группе коррекционно-развивающей направленности	108
<i>Горина М.В.</i> Формирование ключевых компетенций посредством арт-метода у дошкольников с различными нозологиями в условиях инклюзивного образования	111
<i>Гутерман Л.А., Чинченко Е.Н.</i> Концепция отбора технологий педагогической поддержки онкобольных детей в условиях включения в общеобразовательную среду	114
<i>Даленко Е.Н., Лепехина Т.В.</i> Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ	118
<i>Зеленкова Т.В.</i> Проблема готовности учащихся к взаимодействию с одноклассниками, имеющими особенности развития	123
<i>Козеева Е.О.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования	125
<i>Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Брук Ж.Ю., Патрушева И.В.</i> Социоэмоциональное обучение для благополучия субъектов школьной среды	129

<i>Леонгард Э.И.</i> Место слухоречевой (ре)абилитации в инклюзивном образовании дошкольников с нарушением слуха	134
<i>Милькова Н.А.</i> Роль тьютора в формировании инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна в обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	137
<i>Панова С.А.</i> Песочная терапия как один из методов сопровождения ребенка с РАС	141
<i>Прудникова А.Е., Шустрова А.В.</i> Использование пальчиковой гимнастики на фронтальных логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста как средство формирования грамматического строя речи	144
<i>Румянцева И.А., Калягина Е.А., Серкова Н.В.</i> Практическая кинезиология для детей дошкольного возраста	147
<i>Рыбко С.С., Белова А.С.</i> Практический аспект социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения	151
<i>Самсонова Е.В., Кирина Т.А.</i> Методы и приемы тьюторского сопровождения по формированию учебной мотивации у младших подростков с расстройствами аутистического спектра	153
<i>Хруль О.С.</i> Стратегия дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития в контексте реализации принципа инклюзии	159
<i>Эхаева Р.М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования	161
<i>Юдина Т.А.</i> Особенности социальной ситуации развития детей в инклюзивных классах начальной школы	165

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Андреева Н.В., Шуклинова Е.А., Абрамовская Е.И.</i> Имиджевые мероприятия как одна из эффективных форм партнерства и сотрудничества педагогов с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья	169
<i>Будякова Л.В.</i> Способы психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с РАС	172
<i>Максимова М.О., Филатова И.А., Бездетко С.Н.</i> Организация взаимодействия с родителями школьников с тяжелой умственной отсталостью в процессе образовательной деятельности	176
<i>Мягкова Ю.В.</i> Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс и систему помощи детям с ОВЗ в условиях групповой и индивидуальной работы с детьми	179
<i>Сергеева О.С., Шабанова Ю.А.</i> Гражданское участие и вовлечение родителей в развитие образования	183
<i>Синица Т.И., Горбунов С.П.</i> Конфликт мотивационных установок в процессе развития инклюзивного образования у родителей и педагогов как субъектов образовательного процесса	187

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Берсекова Л.Б., Голованова Н.А.</i> Мультфильмы как универсальное средство создания психологического комфорта для всех участников инклюзивного процесса (из опыта работы)	192
<i>Брагина Е.А., Гиниятуллова А.Ф.</i> О некоторых проблемах перехода к реализации инклюзии в детском саду	196
<i>Варава А.С., Король О.В., Кормина С.В.</i> Практический опыт организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями	200
<i>Копалина Е.В., Пермякова Т.Л., Шора Н.К.</i> Круговая работа как форма инклюзивного образования в дошкольном учреждении	203
<i>Крепышева М.С., Ваганова Н.Н., Коханова О.А.</i> Использование интерактивных образовательных технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в группах общеразвивающей направленности	206
<i>Павлецова Э.М., Узенская Ю.М.</i> Реализация событийного подхода в комбинированной группе детского сада. Из опыта работы	210
<i>Прудникова А.Е., Шустрова А.В.</i> Развитие мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра путем развития навыков самообслуживания	213
<i>Тагирова З.А., Гильманова Е.А.</i> Комплексная система организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ в современном дошкольном учреждении	214
<i>Чепелева Е.А., Вольфсон Ю.Н.</i> Инклюзия — мир открытий и возможностей: использование стратегий с доказанной эффективностью и технологии «ресурсная комната» как средство достижения успешности детей с особыми образовательными потребностями	218
<i>Чуканова Е.А., Данилова А.М.</i> Особенности пространственных представлений и лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи	221
<i>Шиповская Е.Г.</i> Коррекционное развитие дошкольников средствами музыкального воспитания в рамках инклюзивного обучения	226
<i>Юминова Н.Н., Калинина А.В.</i> Развитие речевой активности детей дошкольного возраста со слуховой депривацией через экспериментальную деятельность	230

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ

<i>Белокопытова А.Н., Комф Н.В.</i> Формы организации исследовательской и проектной деятельности в инклюзивной школе	235
<i>Белокрылова Ю.А.</i> Использование интерактивных технологий на уроках физики	238
<i>Гребнева М.А.</i> Развитие познавательных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	241
<i>Дерябина Е.В., Кишиневская М.А.</i> Использование СДО в развитии социально-коммуникативных навыков обучающихся	

с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования	243
<i>Дубиковский С.Ю., Полякова Т.А.</i> Сенсорная зона — создание условий для обучения «особых» детей	246
<i>Жулич М.С.</i> Активные методы обучения детей с инвалидностью	249
<i>Ивина С.Н.</i> Федеральный проект «Современная школа» в действии	252
<i>Кинаш Е.А.</i> Методы обучения школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзии	256
<i>Котова О.А., Самойлова В.М.</i> Особенности вербально-логического мышления у обучающихся с задержкой психического развития	259
<i>Малева З.П.</i> Ознакомление детей с нарушениями зрения с профессиями как средство развития лексико-грамматических категорий. Трудности и решения	263
<i>Мельник Ю.В.</i> Универсальный дизайн как инструмент удовлетворения образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образования	267
<i>Молчанова Г.В.</i> Коррекционное значение функциональной грамотности в социально-экономической сфере жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития	271
<i>Никитина Е.Ю.</i> Образовательная траектория детей с нарушенным слухом	273
<i>Новожилова Н.Л.</i> Тьюторское сопровождение проектной деятельности обучающихся с ОВЗ	279
<i>Оводкова И.Л.</i> Роль цифровых технологий и дистанционной формы обучения в слухоречевом развитии детей и студентов с нарушением слуха	284
<i>Полукарлова Ю.О., Шеманов А.Ю.</i> Особенности пространственно-временного восприятия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра	289
<i>Попова И.А., Попова Е.В.</i> Социализация детей в условиях дистанционного учебного взаимодействия	294
<i>Родькина С.А.</i> Конструктор современного урока русского языка с учетом специальных педагогических подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями	298
<i>Славина И.В., Данилова А.М.</i> Психолого-педагогические условия формирования элементарных математических представлений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра	302
<i>Судакова Н.А.</i> Модель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в ГБУ «Волгоградский ПИМС-центр» (из опыта работы)	306
<i>Сунцова А.С., Ощепкова К.В.</i> Применение игрового моделирования как средства повышения мотивации к изучению математики у подростков с различными образовательными потребностями	310
<i>Тавлиханова Н.Н.</i> Педагогическая эвритмия — инновационный метод работы с детьми с РАС	313
<i>Турик Е.Г.</i> Коррекционные акценты в формировании функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере в условиях инклюзивного образования	317

<i>Шаргородская Л.В.</i> Развитие коммуникативного поведения у учащихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования	319
<i>Шевелева Д.Е.</i> Инклюзивное образование и универсальный дизайн для обучения: два понятия — близкая сущность	324
<i>Шестакова Ю.В.</i> О необходимости формирования коммуникативного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной образовательной среде	328

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Андреева Т.В., Черникова А.И., Широкова Т.А.</i> Основные барьеры инклюзивного образования в высших учебных заведениях	332
<i>Ахметова Д.З., Сучков М.А.</i> Почему важен этнокультурный аспект в развитии системы инклюзивного образования?	335
<i>Байдикова Е.А.</i> Актуальные практики и техники применения дистанционных технологий для сопровождения процесса обучения в системе среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ в Белгородской области	340
<i>Воеводина Е.В.</i> Структура образовательных рисков в сфере высшего образования студентов с нарушением опорно-двигательной системы	343
<i>Корниенко А.А., Кернац Т.О.</i> Особенности адаптации студентов с нарушениями слуха к инклюзивному обучению в вузе	346
<i>Луковенко Т.Г., Сорокин Н.Ю.</i> Возможности использования электронного обучения для лиц с инвалидностью при реализации образовательных программ высшего образования	349
<i>Озерова А.В.</i> Практика организации профессионального образования в инклюзивных группах по специальности 31.02.03 «лабораторная диагностика» в ФГБ ПОУ «ПМК» Минздрава России	353
<i>Процкий Д.А.</i> Изучение английского языка в СПО в условиях инклюзивного образования	356
<i>Рачковская Н.А., Сюрин С.Н., Сюрин О.В.</i> История труда и профессиональной деятельности лиц с инвалидностью	359
<i>Сафонова Т.В., Астахова Т.А., Губина С.Т.</i> Актуальные вопросы взаимодействия образовательных организаций при приеме абитуриентов с особыми образовательными потребностями в вузы	363
<i>Учуваткина Е.В., Филатова Т.В.</i> Организация и проведение практических работ для студентов с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных группах по направлению подготовки «Транспорт»	367
<i>Яковлева И.М.</i> Вариативность подготовки педагогических кадров к инклюзивному образованию	371

ПРИВЕТСТВИЕ

Стратегия развития инклюзивного образования в Российской Федерации

Образование детей с особыми образовательными потребностями является одной из основных приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. Это необходимое условие создания инклюзивного общества, где каждый гражданин независимо от каких-либо обстоятельств сможет реализовать свой потенциал, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад.

Инклюзивное образование — процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех обучающихся вне зависимости от каких-либо условий, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

Инклюзивное образование как самостоятельный формат организации образовательного процесса в Российской Федерации законодательно регламентировано Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу 1 сентября 2013 г.

В настоящее время в Российской Федерации условия для инклюзивного образования созданы в более чем 8 500 детских садов и более чем в 10 000 школ. Это и архитектурная «безбарьерная» среда, и материально-технические условия обучения и воспитания, и готовность педагогических и иных работников образовательных организаций к работе с обучающимися с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья.

Все больше родителей детей-инвалидов, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выбирают для своего ребенка обучение совместно со сверстниками, в максимальной близости от места проживания семьи. И если родители дошкольников в большей степени продолжают выбирать обучение своих детей в отдельных группах, то больше половины школьников указанной категории в 2020/21 уч. году получали образование в инклюзивном формате.

Но это не значит, что в сфере инклюзивного образования все вопросы урегулированы. Мы видим не только позитивные практики, но и проблемы, которые требуют решения.

К ним относятся не только небольшое в сравнении с общим количеством образовательных организаций количество инклюзивных детских садов и школ, но и необходимость разработки и внедрения модели инклюзивной образовательной организации, включающей принципы, условия ее деятельности по организации включающего образования для всех без исключения обучающихся с особыми образовательными потребностями, и критерии оценки эффективности деятельности такой организации.

В рамках VI Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы» нам необходимо понять пути и механизмы решения вопросов, связанных с развитием качественного инклюзивного образования, разработать проект модели инклюзивной образовательной организации.

Желаю всем нам, уважаемые коллеги, успешной и плодотворной работы!

Лариса Павловна Фальковская,
директор Департамента государственной
политики в сфере защиты прав детей
Минпросвещения России

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогие участники конференции!

Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование» с 2011 года является экспертной площадкой для обсуждения актуальных проблем развития инклюзивного образования в нашей стране.

Последовательная реализация идеи устойчивого развития требует расширения форм гражданского участия и перестройки социальных институтов на основе принципов инклюзии, распространяемых на все стороны жизни общества, включая образование, экономику, социальную сферу, культуру. Замысел этой конференции заключается в осознании того, что эволюция идеи инклюзии в образовании, как мировой тенденции, имеющей глубоко гуманистические основания, во многом зависит от гражданских институтов и отношения общества.

В рамках конференции предполагаются обсуждение, анализ и сравнение процессов развития инклюзивного образования и институтов гражданского общества в регионах России и разных странах.

Целью VI Международной научно-практической конференции «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ» является обсуждение основных достижений и противоречий развития инклюзивного процесса на всех уровнях отечественного образования, объединение усилий науки, практики и общественности в развитии инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании, научное обсуждение теоретических и методологических основ социальной и образовательной инклюзии.

В этом году Программный комитет основными направлениями конференции обозначил актуальные дискурсы инклюзии:

1. Гражданское участие и вовлечение родителей в развитие образования.
2. Оценка инклюзивного процесса, или Как проектировать инклюзивную школу.
3. Профессиональный профиль инклюзивного педагога, модели подготовки и программы обучения учителя.
4. Проектирование инклюзивной образовательной среды и роль универсального дизайна в обучении.

5. Инклюзивные образовательные технологии с доказанной эффективностью.

6. Инклюзия и вызовы цифровизации.

7. Преемственность инклюзивного образования и рынка труда в эпоху разнообразия.

Конференция поддержана научными, общественными организациями и фондами, занимающимися развитием инклюзивного процесса в обществе. В качестве партнеров выступили: Ассоциация инклюзивных школ, Ассоциация инклюзивных вузов, Всероссийская организация родителей детей-инвалидов (ВОРДИ), Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых», Федерация психологов образования России, АНО «Центр проблем аутизма», Фонд помощи детям в трудной жизненной ситуации, Благотворительный фонд помощи детям и молодежи «Галчонок», Группа Компаний «Исток Аудио», РООИ «Перспектива» и другие организации. Такое широкое партнерство говорит о доверии к площадке конференции и высоком интересе к теме, которая на ней обсуждается.

Соорганизаторами конференции «Инклюзивное образование и общество» выступили Международная лаборатория исследований социальной интеграции Высшей школы экономики и Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

Сборник материалов конференции начинается с темы подготовки педагога к инклюзии. Эта проблема остается актуальной на протяжении последних конференций и требует новых обсуждений и эффективных решений. Не только введение профессиональных стандартов педагогических работников, но и трансформация процесса обучения в связи с пандемией снова обозначили эту задачу. Кроме этого, новая профессия тьютора поднимает новую дискуссию и о подготовке такого педагога, и о профессиональном сотрудничестве всей педагогической команды в условиях инклюзивного образования.

Традиционной для нашей конференции является тема психолого-педагогического сопровождения, которая наполняется новыми методами и технологиями. Ключевым вектором анализа становится доказательная база эффективности технологий поддержки обучающихся в инклюзивном образовании. Такие практики требуют научно-исследовательских методов анализа и дискуссий на событиях конференции.

Отдельной и важной главой сборника являются материалы по вовлечению родителей в развитие инклюзивного образования. Эта тема была и остается социальной основой в эволюции идеи инклюзии в образовании. От согласия родителей сегодня зависит, будет ли наша школа инклюзив-

ной. Тема гражданского участия и активности общественных институтов является лейтмотивом в программе конференции и в ее материалах.

Отдельный раздел сборника посвящен теме инклюзивного профессионального образования — острейшей практической проблеме, которая требует разработки методологии и системы нормативно-правовых регламентов включения студентов с инвалидностью в образовательную среду колледжей и вузов страны. Зарубежный опыт высшего инклюзивного образования может стать богатым источником технологий и методов такой работы, а также предметом обсуждения участников конференции. Российский опыт сетевой структуры ресурсных учебно-методических центров за последние 5 лет обеспечил позитивные изменения в этой проблеме и заложил успешное основание для развития инклюзивного процесса в высшей школе.

Этот сборник — наш общий труд, всех, кто думает, старается, ищет. Тот практический и исследовательский опыт, который заложен в материалах конференции, накапливается и закладывается в культурный пласт инклюзивного образования в нашей стране. Образовательная практика постепенно меняется и становится более инклюзивной. Надеемся, что конференция станет событием в отечественном пространстве инклюзивного образования и привлечет к обсуждению большинство зарубежных коллег.

Успехов всем участникам конференции и читателям этого сборника!

Светлана Владимировна Алёхина,
кандидат психологических наук, директор
Института проблем инклюзивного образования,
проректор по инклюзивному образованию МГППУ,
председатель Оргкомитета конференции

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Освоение метода социальных историй как средство совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования

Ивченко Юлия Викторовна,

старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории
инклюзивного образования, ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития
образования»; Рязань, Россия
iw4enko.yul@yandex.ru

Современная парадигма образования ориентирует педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста на «освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих осуществлять сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), проводить коррекционно-развивающую работу» [2]. Следовательно, возникает необходимость совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) по данному вопросу в ходе курсов повышения квалификации.

Традиционно курсы повышения квалификации (далее – КПК) начинаются с входящего опроса по изучаемой тематике. Анализ результатов анкетирования слушателей КПК выявляет недостаточный уровень знаний, затруднения реализации данной трудовой функции на практике.

Рассмотрим, как осуществляется ознакомление педагогов дошкольного образования (воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и др.) с технологиями и методами, необходимыми для адресной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на примере освоения метода социальных историй, способствующего формированию жизненных компетенций дошкольников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Теоретическая часть КПК направлена на:

– рассмотрение и уточнение понятий «расстройство аутистического спектра»; «жизненные компетенции»;

- знакомство с общими закономерностями развития детей с РАС и их особыми образовательными потребностями;
- знакомство с методом социальных историй;
- знакомство с алгоритмом разработки социальной истории.

Социальные истории (Carol Gray, 1991) — это «короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий» [1; 3]. Они индивидуальны и впоследствии могут стать для ребенка с РАС хорошей визуальной подсказкой для регулирования собственного поведения. Социальная история может описывать только одну ситуацию.

Алгоритм разработки социальной истории педагогом:

1. Выбор темы: ситуация или действия, которые вызывают у ребенка трудности.

2. Выбор названия: краткий вопрос или утверждение, отражающий ее основное содержание. Например: «Как мыть руки?», «В кинотеатре».

3. Сбор информации: объясняем просто и доступно, кто участвует, когда происходит и как долго длится событие, какие действия должен выполнить ребенок, какие чувства и ожидания у главных участников, какие результаты будут получены.

4. Выбор персонажа: социальные истории чаще всего пишутся от первого лица, но иногда целесообразно сделать персонажем социальной истории «выдуманного ребенка» (если демонстрируется нежелательное поведение).

5. Составление истории:

а) знакомство с различными типами предложений, которые используются при составлении социальных историй (описательные, перспективные, директивные, подтверждающие, поддерживающие, контролирующие, незавершенные);

б) тренинг по определению типов предложений, которые используются при составлении социальных историй;

в) непосредственное написание социальной истории;

г) определение типа каждого предложения в тексте написанной социальной истории;

д) проверка правила: одно директивное предложение на два-пять описательных или перспективных;

е) подбор картинок (натуралистичность картинок зависит от уровня развития ребенка; возможно использование фото реальных объектов, окружающих ребенка с РАС) к 1–2 предложениям из составленной и проверенной социальной истории.

Для снятия затруднений педагогов по составлению социальной истории для детей с РАС практические занятия предполагают задания, нацеленные на анализ типов предложений, структуры, по оформлению социальных историй, предложенных в методической литературе.

Задание для итоговой аттестации предполагает разработку проекта (текст и оформление) социальной истории для конкретного ребенка с РАС, которого педагоги сопровождают в детском саду (тема на выбор слушателей).

Проводимая работа позволяет формировать и совершенствовать профессиональный профиль педагогов дошкольных образовательных организаций, организующих адресную коррекционно-развивающую работу детей с РАС.

Литература

1. Манелис Н.Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис; под общ. ред. А.В. Хаустова М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.07.2021).

3. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / Кэрол Грей; предисл. Тони Эттвуда и Барри М. Призанта; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с.

Подготовка тьюторов и других специалистов сопровождения по методу письма с поддержкой для эффективной коммуникации с не говорящими вслух детьми, в том числе с РАС

Карпенкова Инна Вячеславна,

кандидат социологических наук, психолог, старший научный сотрудник
Научно-методического центра, Институт проблем инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»; Москва, Россия
innet_karp@mail.ru

Демехина Анна Николаевна,

клинический психолог, нейропсихолог, АНО «Наш Солнечный Мир»;
Москва, Россия
ademehina@yandex.ru

В настоящее время помощь людям с РАС и другими нарушениями ментальной сферы в развитии их способностей к эффективной коммуникации требует от специалистов комплексной подготовки. Это предъ-

являет особые требования к компетенциям специалистов, работающих с людьми с ОВЗ. Необходимо, чтобы подготовку в сфере комплексной реабилитации прошли учителя, воспитатели, психологи и другие специалисты сопровождения, а также врачи, медперсонал, полицейские, специалисты МЧС. Особенно важен вопрос о выстраивании коммуникации с не говорящими вслух детьми. Как в образовательном процессе, так и в чрезвычайной ситуации очень важно получить от ребенка максимально достоверную информацию о том, кто он, что он может сообщить о себе сам.

Для многих родителей, воспитывающих неговорящего по тем или иным причинам ребенка, становится крайне затруднительным точное описание того, что беспокоит в области здоровья их сына или дочь. Нередко так называемое нежелательное поведение вызвано дискомфортом ребенка, связанным с гипер- или гипочувствительностью к сигналам внешнего мира либо дисфункциональным состоянием организма. Анализ такого поведения приводит к двум стратегиями в реабилитации и развитии ребенка — устранение дисфункциональности в работе организма как биологической системы и нормализация состояния в сфере психического развития.

О тех или иных проблемах в здоровье ребенка, как правило, врач узнает от родителей либо со слов самого ребенка. Но если ребенок не может точно сказать, где или что у него болит, приходится делать много обследований и анализов. Некоторые из них сделать невозможно в силу сложного поведения ребенка. Нередко дети могут терпеть боль (или даже не чувствовать ее) до тех пор, пока состояние не станет критическим и потребует уже оперативного вмешательства.

Для специалистов в области коррекции поведения основным методом получения информации о поведении ребенка является метод наблюдения. Ребенок при этом, особенно маленький, является объектом наблюдения, а не субъектом в процессе общения. О мотивах его поведения мы можем только догадываться. Тьюторы и другие специалисты сопровождения проводят достаточно много времени с ребенком. Опираясь на принципы тьюторского сопровождения, тьютор стремится к формированию между ним и ребенком высокого уровня доверия и открытости. Существенную роль в этом процессе играет коммуникация между взрослым и ребенком, способность понимать его и уважать его мнение.

Устная речь является одним из самых значимых умений человека в сфере коммуникации, но если ребенок по тем или иным причинам пока не может овладеть ею, то методы альтернативной коммуникации позволяют неговорящим людям с РАС вести полноценный диалог со специалистами, используя письменную речь.

Диалог с взрослым (родителем, специалистом) приобретает более высокий уровень субъектности. Как показывает опыт авторов и их коллег, гораздо большее, чем это принято считать, количество неговорящих вслух детей способны освоить письменную коммуникацию (с помощью карточек с уже готовыми словами и фразами или печатающего устройства — компьютера, планшета). Утверждение основано на том, что родителям довольно редко предлагают обучать детей, сосредоточивая все усилия только на растормаживании устной речи. Часто родителям говорят, что обучение письменной коммуникации тормозит развитие устной речи. Этот тезис авторы считают необоснованным, во-первых, в силу того, что за письменную и устную коммуникацию «отвечают» разные отделы мозга [6], а, во-вторых, авторы исходят из того, что ребенку необходимо как можно скорее найти тот способ коммуникации, который для него возможен, и продолжать развивать те способы, которые даются ему тяжелее.

Письменная коммуникация с ребенком с РАС возможна при условии соответствующей подготовки взрослого, как психологической (принятие идеи о том, что не говорящий вслух ребенок может общаться письменно), так и методической (владение техникой письма с поддержкой).

Авторами разработана методика [2], позволяющая обучать не говорящего вслух либо имеющего трудности в развитии устной речи (эхолалия, алалия, дислалия, нарушения в области фонематического слуха) ребенка письму, используя в том числе технику письма с поддержкой.

Методика состоит из нескольких этапов.

1. Диагностический. На этом этапе специалист определяет уровень интереса ребенка к компьютеру и к печатанию букв и слов на компьютере. Такое взаимодействие предлагается, как правило, детям старше 5–6 лет, которые не говорят вслух либо совсем, либо детям, которые способны издавать разные вокализирующие звуки, в зависимости от того, как они относятся к тем или иным ситуациям. Ребенок в своем поведении в различных жизненных ситуациях при этом должен проявлять достаточно сложное (в интеллектуальном плане) поведение и показывать взрослым невербальными способами (или вокализацией) то, чего он хочет. Желательно, чтобы ребенок проявлял интерес к буквам и словам.

2. Обучение ребенка печатанию с использованием техники письма с поддержкой. На этом этапе, помимо текстовых программ, мы используем различные развивающие компьютерные игры (например, игры компании «Мерсибо», приложение «Аутизм-общение», программы-коммуникаторы, переводящие письменную речь в устную, например, программу, разработанную Иваном Бакаидовым «Линка»). Техника письма с поддержкой позволяет ребенку почувствовать себя более уверенно. Для

детей с РАС с низким уровнем произвольности эта техника позволяет преодолевать трудности в самопредъявлении, выражении своего Я в процессе письменного общения [4].

3. Снятие поддержки. Этот этап может занять достаточно длительное время. Но мы стараемся не заикливаться на факте снятия поддержки, доверяя решение этой задачи специалистам по развитию навыка письменной коммуникации.

Самым ответственным нам представляется именно второй этап, где от специалиста (или родителя) требуется владение техникой письма с поддержкой.

В зарубежных публикациях эта техника названа методом фасилитированной коммуникации (Facilitated communication). Метод был подвергнут серьезной критике, так как «слабое место» метода — это факт того, что взрослый помогает ребенку печатать, держа его руку в своей руке. И критикам довольно очевиден факт, что взрослый можетвольно или невольно навязывать свои движения в процессе набора текста ребенку.

Методика авторов предполагает различные способы контроля взрослого за фактом возможного навязывания движений руки ребенку во время набора текста.

Помимо использования технических приемов, необходимо учесть моменты психологического характера. Опора на ценности и принципы тьюторского сопровождения является основой в развитии субъектности в отношениях педагога и ребенка. Тьюторский подход [3] в данном случае предполагает следующее:

1. Создание благоприятной среды для общения: эта среда организуется с помощью места самого общения, удобных, привлекательных для ребенка технических средств, доброжелательной, искренней, заинтересованной партнерской позиции взрослого.

2. Обсуждение с маленьким ребенком значимых для него тем в ситуации «здесь и сейчас», то есть если он попросит о том, что ему нужно, понятным для взрослого способом — напишет словами, то он это получит. При таком общении важно показать ребенку, что ему не нужно кричать и плакать из-за того, что его не понимают. Ближе к юношескому возрасту характер общения и стиль меняются. С молодыми людьми обсуждаются их интересы, происходит обмен взглядами на жизнь. Дружеская позиция, недирективность позволяют устанавливать доверительные отношения с подростком и молодым человеком, обсуждая с ним важные и достаточно часто болезненные для него темы: неспособность говорить, зависимость от родителей, взросление, любовь и т.п. Это помогает прорабатывать проблемы, которые сложно обсуждать с родителями, даже если бы молодой человек мог спокойно выразить их вслух. Развитие

рефлексивности, саморегуляции снижает остроту некоторых проблем, тревожность. С разрешения молодых людей взрослый может обсудить некоторые вопросы с их родителями, найти пути решения. В лице педагога они приобретают определенную степень защиты [1].

3. Распространение полученного опыта письменной коммуникации во взаимодействии с другими взрослыми (специалистами). Этот важнейший этап, по сути, является самым ответственным. Ребенку (подростку, молодому человеку) нужно преодолеть стереотип сложившихся отношений с тем взрослым, который начал его обучать письменной коммуникации. Для облегчения этого перехода лучше, если какое-то время диалог будет вестись втроем. Самому подростку или молодому человеку важно сообщить о том, что он помогает другому взрослому обучиться технике. Таким образом молодой человек становится в определенном смысле наставником, разделяя ответственность за успех дела.

4. Развитие коммуникации между двумя неговорящими молодыми людьми. Социализация. На этом этапе педагог становится посредником между двумя детьми, помогая им задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Подготовка специалистов требует, помимо теоретического изучения материала, обязательной практической работы. Можно разбиться по парам и смоделировать ситуацию диалога, при котором один из педагогов играет роль помощника, другой — неговорящего ребенка. Помощник задает вопросы и берет в свою руку «ребенка». «Ребенок» медленно набирает слова на клавиатуре. Рука помощника поддерживает руку «ребенка». Задача помощника — улавливать двигательный импульс руки «ребенка». Даже если ответ становится понятен помощнику, он не должен подталкивать руку «ребенка» к нужной букве, а только следовать за движением самого «ребенка» [5].

Таким образом, предлагая ребенку общаться с помощью письма, мы выходим на уровень индивидуализации, самоактуализации, партнерских отношений с ребенком. Обучение ребенка письму требует от педагога значительного времени, терпения и творческого подхода. Но оно того стоит! Дети начинают писать стихи, эссе, рассуждать на философские темы. Письменная коммуникация способствует нормализации отношений подростков и молодых людей с родителями. Для специалистов опыт письменной коммуникации будет полезным в плане расширения представлений о возможностях людей с РАС и другими нарушениями ментальной сферы [7], установления партнерских отношений в коммуникации.

Литература

1. Богдашина О. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера / О. Богдашина. М.: «Наш Солнечный Мир», 2016. 34 с.

2. Демехина А.Н., Карпенкова И.В. Развитие грамотностей здоровья подростков и молодых людей с РАС с помощью фасилитированной письменной коммуникации и принципов тьюторского сопровождения / А.Н. Демехина, И.В. Карпенкова // Непрерывное образование в контексте идеи будущего: экосистемный взгляд на новые грамотности: материалы IV Международной научно-практической конференции (Москва, 21–22 апреля 2021 г.). М.: МГПУ ИНО ЛИНО, 2021.

3. Карпенкова И.В., Леонова И.В. Эффективные стратегии тьюторского сопровождения классным руководителем и воспитателем детей с РАС, способствующие развитию у них функциональной коммуникации / И.В. Карпенкова, И.В. Леонова // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С. 375–388.

4. Карпенкова И.В., Николаева О.М. Письменная коммуникация с РАС с помощью компьютера как средство их социализации и развития произвольности / И.В. Карпенкова, О.М. Николаева // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.). М.: МГППУ, 2019. С. 283.

5. Кроссли Р. Безмолвные / Р. Кроссли. М.: Никая, 2018. 384 с.

6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. СПб.: Питер, 2008. 621 с.

7. Шпицберг И.Л. Обеспечение условий доступности всех объектов инфраструктуры и социальных услуг для людей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) и другие ментальные формы инвалидности / И.Л. Шпицберг, М.В. Попова, С.О. Криворучко; под ред. И.Л. Шпицберга. М.: Наш Солнечный Мир, 2020.

К вопросу актуализации преподавания дисциплины «Психология инклюзивного образования» в программе магистерской подготовки

Крецан Зоя Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития Института образования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»; Кемерово, Россия
z.kretsan@gmail.com

Морозова Ирина Станиславовна,

доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии развития, директор Института образования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»; Кемерово, Россия
ishmorozova@yandex.ru

Отношение к инклюзивному образованию должно меняться не только в школе, но и в учреждениях, организациях различных ведомств. Подготовка кадров на уровне среднего профессионального и высшего

образования, на наш взгляд, обязательно должна включать дисциплины, раскрывающие психологические и индивидуальные особенности людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» для обучающихся в магистратуре по различным направлениям введена дисциплина «Психология инклюзивного образования».

Магистр должен качественно выполнять профессиональные задачи, связанные с организацией, управлением, и уметь осуществлять исследование, в том числе в области инклюзивного образования. Магистранты обучаются по направлениям магистратуры — педагогическое и психолого-педагогическое, профилям обучения — профильное и профессиональное образование; преподавание русского языка и литературы в образовательных организациях; образование в области физической культуры и спорта; география; преподавание иностранного языка и литературы в образовательных организациях и др.

Перед началом изучения данной дисциплины мы предлагаем магистрантам (далее — респонденты) ответить на вопросы нашей анкеты.

Цель анкетирования: определение отношения магистрантов к инклюзивному образованию.

Всего в нашем исследовании с 2019 по 2021 г. приняли участие 304 человека, из них 219 представителей женского пола и 85 человек — мужского.

Возраст участников анкетирования: моложе 25 лет — 87,8%; 25—35 лет — 9,9%; 35—45 лет — 1,3%; 45—55 лет — 0,5%; старше 55 лет — 0,5%.

Уровень образования респондентов: высший, из них — профессиональный профиль — педагогический, психолого-педагогический — 78,9%; профессиональный профиль — непедагогический — 22,1%, из них инженерный — 1%; медицинский — 4,1%; экономический — 6%, юридический — 11%.

Респондентам было предложено 5 вопросов:

1. Знакомы ли Вы с термином «инклюзия»?
2. Знакомы ли Вы с термином «инклюзивное образование»?
3. Укажите известные Вам категории детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам?
5. Готовы ли Вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?

Отвечая на вопрос «Знакомы ли Вы с термином «инклюзия»?», респонденты, имеющие педагогическое, психолого-педагогическое образование, в 57,2% случаев демонстрируют знакомство с данным

термином, респонденты, имеющие непедагогическое образование, только в 8% случаев дают положительный ответ. Полученные данные позволяют утверждать, что 65,2% респондентов от общего количества анкетлируемых смогли разъяснить содержание данного понятия. Остальные участники анкетирования (34,8% от общего количества респондентов) констатируют, что незнакомы с данным термином. При этом в процентном соотношении данная группа респондентов представлена в равном количестве: 17,3% респондентов педагогического профиля и 17,5% непедагогического профиля не смогли объяснить его содержание.

«Знакомы ли вы с термином «инклюзивное образование?» — 63,2% респондентов, имеющих педагогическое, психолого-педагогическое образование, содержательно объяснили значение данного термина, только 8% респондентов, имеющих непедагогическое образование, смогли дать объяснение данному термину. Мы видим, что 71,2% респондентов от общего количества анкетлируемых знакомы с данным термином и могут раскрыть его содержание; 8,3% респондентов педагогического профиля и 14,1% непедагогического профиля, т.е. 22,4% от общего количества респондентов, незнакомы с данным термином и не смогли объяснить его содержание. Интересно, что респонденты непедагогического профиля знакомы с термином «инклюзия», но большая часть не имеет представления о термине «инклюзивное образование». Анализируя результаты ответов на первые два вопроса, мы констатируем, что данная тема находится в поле зрения респондентов.

Результаты ответов на положение: «Укажите известные вам категории детей с ограниченными возможностями здоровья» — позволяют судить о том, что названия нозологий знакомы участникам анкетирования. Респонденты, имеющие педагогический профиль образования, назвали категории детей с нарушениями слуха, зрения и речи — 78,9% по каждой нозологии; студенты, имеющие непедагогический профиль образования, показали следующие знания нозологий: 19% — дети с нарушением слуха, 18% — с нарушением зрения, 22% — с нарушением речи. Дети с ЗПР были выделены 67,3% респондентов, имеющих педагогический профиль, и 7,8% респондентов, не имеющих данного профиля. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе с детским церебральным параличом) были указаны 57,4% респондентов, имеющих педагогический профиль, и 4,1% респондентов, не имеющих данного профиля. Дети с расстройствами аутистического спектра — 7% и 2,9% соответственно, и это несмотря на то, что в последнее время информация о данной категории детей стала более доступна. Категория детей с умственной отсталостью попала в поле

зрения 6,7% респондентов, имеющих педагогический профиль, и 2,6% респондентов, не имеющих педагогического профиля. Дети с нарушениями поведения, по мнению большинства респондентов, не относятся к детям с ОВЗ, их назвали всего 6% респондентов, имеющих педагогический профиль, и 1% респондентов, не имеющих педагогического профиля.

Наименьший процент был указан по группе детей с тяжелыми соматическими заболеваниями — 4%, как указали респонденты, имеющие педагогический профиль образования, и 1% — соответственно респонденты, не имеющие педагогического профиля образования.

Как видно из ответов на вопрос «Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам?», респонденты, имеющие педагогическое, психолого-педагогическое образование, отметили положительное отношение — 47,7%, респонденты, имеющие непедагогическое образование, — 10%, т.е. 57,7% респондентов от общего количества анкетированных позитивно настроены по отношению к детям с ОВЗ и инвалидам; при этом 19,7% респондентов педагогического профиля и 3,6% непедагогического профиля, т.е. 23,3% от общего количества респондентов, высказали отрицательное отношение, и 20% затруднились ответить (11,5% респондентов педагогического профиля и 8,5% непедагогического профиля).

Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?», респонденты, имеющие педагогическое, психолого-педагогическое образование, готовы работать с детьми — 48%; респонденты, имеющие непедагогическое образование, — 8%, т.е. 56% респондентов от общего количества анкетированных готовы к работе, т.е., по их мнению, они имеют достаточный уровень профессиональной подготовки, педагогической и психологической, для работы с данной категорией детей; 20% респондентов педагогического профиля и 8,8% непедагогического профиля, т.е. 28,8% от общего количества респондентов, не изъявили желания работать с данной категорией, мотивируя это недостаточными знаниями в области педагогики, психологии и неумением выстроить диалог с детьми и их родителями. Высокий процент респондентов, имеющих педагогическое образование, затруднились ответить на данный вопрос, что говорит об их несформированном отношении к данной проблеме.

Таким образом, результаты анкетирования актуализируют необходимость преподавания дисциплины «Психология инклюзивного образования» в программе магистерской подготовки на уровне высшего образования.

Консалтинговое сопровождение непрерывной подготовки педагога к реализации инклюзивного образования

Лукашена Зоя Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования и технологий, Барановичский государственный университет;
г. Барановичи, Республика Беларусь
zvluk@mail.ru

Современное общество переживает трудные времена, характеризующиеся экологическими катастрофами, неразрешенностью конфликтов, отсутствием в ряде стран социальной мобильности и уверенности в будущем. Данные обстоятельства предполагают новое видение образования, базирующегося на целостном и междисциплинарном подходе к развитию компетенций и компетентностей, которые обеспечат устойчивое будущее через изменение ценностей, отношений и образа жизни.

В профессиональном образовании с конца XX столетия интенсивно исследуются формы обучения специалистов непосредственно на рабочем месте. В качестве одной из таких форм нами предлагается консалтинговое сопровождение непрерывной подготовки педагога, в том числе к реализации инклюзивного образования.

Отталкиваясь от трактовки понятия «консалтинг» (англ. *Consulting* — консультирование) как вида профессиональных услуг (как правило, платных), предоставляемых клиентам, которые заинтересованы в оптимизации своей деятельности, под консалтинговым сопровождением непрерывной подготовки педагога мы понимаем научно обоснованную систему совместных действий, операций и коммуникаций консалтера и клиента. Система консалтингового сопровождения гарантирует клиенту разработку проекта измененной под нужды его профессиональной практики и сопровождение в непрерывном режиме процесса его внедрения с учетом человеческих и технических ресурсов.

В качестве методологических оснований консалтингового сопровождения непрерывного образования педагога нами рассматриваются установки системно-синергетического, андрогогического, праксиологического, компетентностного и контекстного подходов.

Целостность структуры организационной системы как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне профессиональной практики отдельного педагога обеспечивается опорой на законы синергии развития, рациональной компрессивности, целесообразного и оптимального управления и самоуправления.

В качестве консалтера формируется под характер каждой конкретной консультируемой проблемы коллективный субъект (3–5 человек) из со-

става кадрового ресурса образовательного учреждения «консалтинговая служба». Он представляет собой открытое саморазвивающееся объединение представителей профессорско-преподавательского состава, которые прошли специальную игротехническую подготовку.

Как субъект консалтинговой деятельности, каждый участник консалтинговых мероприятий участвует в их планировании, проектировании и имитационном игромоделировании, реализуя свое право свободы выбора. Осмысленность и технологичность его выбора predetermined использованием в консалтинговом сопровождении современных техник (SMART, КРЕДО, К.О.Н.Э.Ц и др.) и технологий (тьюторство, модерация, коучинг и др.) консультирования. Партисипативная политика их использования способствует коммуникативному взаимодействию участников консалтингового сопровождения, базирующемуся на совместной выработке видения ценностей, цели и задач функционирования образовательного учреждения как организационной системы, включающей в себя подсистемы профессиональной практики конкретных педагогов.

Инклюзивное образование обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) наиболее разработано в направлении детей с инвалидностью и особенностями психофизического развития.

При организации и осуществлении консалтингового сопровождения мы учитывали ведущие идеи зарубежных коллег в аспекте влияния консалтинга на опыт клиента [5, с. 112–117], его онлайн-реализации [2, с. 2–6], анализа оценки его последствий [6], продуктивности имитационной деятельности для развития компетентности специалистов [1, с. 45–47].

Консалтинговое сопровождение непрерывной подготовки педагога к реализации инклюзивного образования осуществлялось по разработанной нами модели [4, с. 193], с использованием игромоделирования [3, с. 430–432].

Содержательный аспект игромоделирования предполагает эмоционально-образную сценарную перекодировку значимой для консультируемой профессиональной практики информации о ее противоречиях и затруднениях в нужном для консультационного процесса русле. Процессуальный аспект обеспечивается проигрыванием реальных или воображаемых ролей для поиска оптимальных решений ситуаций профессионального затруднения с помощью театральных эффектов, эмоциональных переживаний и управляемых сценарием перевоплощений.

Клиент консалтингового сопровождения имеет право выбирать активную («актер») или пассивную («зритель») позицию в зависимости от индивидуальных особенностей и желания. Позиции «сценарист» и «режиссер» реализуются в игромодельном событии с участием коллективного субъекта — консалтера, так как требуют специальных компетенций.

Коллективность рефлексивного анализа проигранных игромодельных взаимодействий профессиональных практик в совокупности с аналитической работой коллектива консалтеров способствуют абстрагированию консультируемой проблемы и самостоятельности клиента в выявлении способов ее разрешения.

В процессе консалтингового сопровождения непрерывной подготовки педагогов к инклюзии обучающихся с ООП, на этапе обучающей фазы консалтинга нами был задействован Ресурсный центр инклюзивного образования Барановичского государственного университета (БарГУ). На основе сформированных на данном этапе консалтингового сопровождения компетенций в процессе игромодельного взаимодействия педагоги имитационно отработывали наиболее продуктивные технологии и техники обучения данного контингента детей декоративно-прикладному (ДПИ) и изобразительному искусству (ИЗО). Впоследствии они были апробированы в процессе волонтерской работы через проект 'Light house', реализуемый студентами БарГУ совместно с представителями социальных служб и специальных учреждений г. Барановичи.

Обязательным элементом консалтингового сопровождения стало анонимное анкетирование родителей обучающихся с ООП, педагогов и представителей специальных учреждений, педагогов школ, в которых обучались дети с ООП, школьников этих классов и их родителей. Считаем целесообразным привести некоторые полученные в результате исследований статистические результаты.

Инклюзия в технологической деятельности, по мнению всех участников консалтинга, в полной мере обеспечивает развитие у обучающихся с ООП навыков безопасного социального взаимодействия, удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении, а также обретение ими психосоциального благополучия и референтной значимости.

При выявлении целесообразности инклюзии школьников и обучающихся с ООП в процессе трудотерапии все респонденты (100% из 157 опрошенных человек): 29 школьников, 29 их родителей, 11 родителей обучающихся с ООП, 38 студентов, 9 преподавателей и 41 школьный учитель — выразили мнение, что совместное участие в освоении технологических процессов ДПИ и ИЗО позитивно влияет на всех участников. Обучающиеся с ООП и школьники успешно осваивают данные технологии, попутно приобретая навыки сотрудничества и взаимопомощи. Кроме того, 23 школьника из 29 опрошенных (79,3%) признались, что после совместной работы у них кардинально поменялось восприятие самой ситуации присутствия в классе обучающихся с ООП, появилась потребность соучастия в их судьбе. Все опрошенные учителя выразили мнение, что совместная трудотерапия позитивно повлияла на

всех школьников, в том числе воздержавшихся от высказывания мнения по данному вопросу. Родители обучающихся с ООП также в полном составе поддержали продуктивность инклюзии при освоении технологической и художественной деятельности преобразовательного характера.

Совершенно иная картина сложилась по результатам опроса этих же респондентов по вопросу инклюзии в образовательном процессе обучения математическим, естественно-научным, гуманитарным и филологическим дисциплинам. Учителя (39 человек, или 95,1%) считают, что в данном вопросе необходим сугубо индивидуальный подход (в зависимости от диагноза) по каждой группе учебных предметов, а 28 учителей (68,2%) добавили к этому обязательное согласие родителей обучающихся с ООП на инклюзию.

Родители обычных школьников (27 респондентов, или 93,1%), в свою очередь, выразили обеспокоенность, что из-за излишнего внимания учителей к таким обучающимся обычные школьники будут вынуждены массово перейти на самообучение и инклюзия приведет их к плачевным последствиям. Мнение родителей обучающихся с ООП было также единодушным в данном вопросе: их детям целесообразнее осваивать большинство учебных дисциплин в специализированных учебных заведениях, и только некоторые из них (в зависимости от диагноза) — через инклюзию, но с обязательным индивидуальным тьютором. Педагоги и учителя в полном составе (50 человек) высказали опасение, что «мода» на инклюзию негативно повлияет на десятилетиями сложившиеся традиционные методики коррекционной педагогики и саму ее систему.

Согласно результатам опроса студентов (38 респондентов), организация и проведение мастер-классов для обучающихся с ООП, участие в них в качестве индивидуальных тьюторов формируют профессиональную инклюзивную готовность будущих педагогов, которая проявляется в способности отбирать формы и методы обучения (указали 31 человек, или 81,6% опрошенных), адаптировать их содержание в соответствии с психофизическими возможностями «особенных» детей и подростков (отметили 33 человек, или 86,8% опрошенных), действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации (зафиксировали 35 человек, или 92,1% опрошенных).

Полученные результаты опроса участников консалтингового сопровождения свидетельствуют о продуктивности данной формы подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования и возможностям реализации ее в непрерывном режиме.

Литература

1. Cook K. Brief Counseling Scenarios from Fictional Characters for Counselors in Training / K. Cook // *Journal on Educational Psychology*. 2018. Vol. 11 (3). P. 43–48.

2. Garza K., Mundy M., Kupczynski L. Counselor Self-Efficacy: The Effects of Online Preparatory Counseling Programs / K. Garza, M. Mundy, L. Kupczynski // Journal on Educational Psychology. 2018. Vol. 12 (1). P. 1–7.

3. Lukashenia Z., Levanova E., Tamarskaia N. Use of Gamification as a Means of Consulting Support for Continuous Professional Development of Teachers / Z. Lukashenia, E. Levanova, N. Tamarskaia // The Proceedings of the International Scientific Conference 'Rural Environment. Education. Personality'. 2020. 13, Jelgava. P. 428–434.

4. Lukashenia Z., Sianiuta N. Consulting as a pedagogical guidance technology in the continuous education of a pedagogue / Z. Lukashenia, N. Sianiuta // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22nd – 23rd, 2020. Vol. 5. Rezekne. P. 190–199.

5. Parikh S. What is Consulting? // Parikh S. The Consultant's Handbook: A Practical Guide to Delivering High value and Differentiated Services in a Competitive Marketplace. 2015. 224 p.

6. Phillips J., Trotter W., Phillips P. Maximizing the Value of Consulting: A Guide for Internal and External Consultants / J. Phillips, W. Trotter, P. Phillips. 2015. URL: <https://avidreaders.ru/download/maximizing-the-value-of-consulting-a.html?f=pdf>

Модель организации курсов повышения квалификации по теме «Инклюзивное образование» с использованием технологии персонифицированного подхода

Любезнова Людмила Васильевна,

кандидат педагогических наук,

МБУ ДПО «Учебно-методический образовательный центр»;

г.о. Королев, Россия

lyubeznova@mail.ru

Инклюзия поставила перед учителями много вопросов. Как учить детей разных нозологий в общеобразовательном классе? Как ребенку, занимающемуся по АОП, писать ВПР и РДР? Как проверять эти работы? Отдельная категория учителей оказалась неготовой к решению этих задач. Поэтому курсы повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования востребованы педагогическими работниками.

Раздумывая над понятием «инклюзия», мы пришли к выводу, что данный феномен отражает основные показатели XXI века — многозадачность — *в действиях учителя*; неопределенность — *в нерешенных вопросах инклюзивного образования*, непредсказуемость — *в поведении ребенка с ОВЗ*. Значит, инклюзия — системное явление долгосрочного характера.

Эти факторы повлияли на формирование модели курсов повышения квалификации. А именно были внесены изменения в целевой и организационный разделы программы, в методы подачи материала. Так, простая передача знаний от преподавателя к слушателю оказалась недостаточно эффективной, так как поведение ребенка с ОВЗ бывает непредсказуемо, просчитать его не представляется возможно, а, учитывая особенности развития, к каждому надо «искать» свои подходы, которых может быть множество. Поэтому в целевом разделе среди таких задач, как «*готовность* к решению проблем инклюзивного образования и обучению ребенка с ОВЗ», появились «формирование функциональной грамотности», совершенствование «мягких навыков». В настоящее время существуют разные определения этих педагогических понятий, мы выбираем те, которые характеризуют их с позиций компетентного подхода. Функциональная грамотность определяется нами как интегрированное понятие предметных, надпредметных, методических умений и относится к методической компетентности.

Совершенствование *soft skills* — владение общими приемами нахождения необходимой информации по проблеме, умениями трех «К» — коммуникативности, критического мышления, креативности, умением увидеть себя в команде — относится к метапредметным компетентностям; *hard skills* — к предметным компетентностям.

В организационном блоке, исходя из особенностей работы современного учителя, были выделены: экономичность времени, практико-ориентированное содержание, знакомство с опытом работы, опора на принципы андрагогики и интерактивность.

В методическом обеспечении особое внимание уделили расширению пространства профессионального взаимодействия, социальному проектированию [3, с. 18], сетевому взаимодействию профессионалов и интерактивным методам усвоения материала.

Для реализации данной идеи необходимо было выбрать принципы построения модели курсовой подготовки, адекватные вызовам времени. Так, многозадачность вызвала к жизни принцип интеграции ресурсов, сфер деятельности, усилий разных специалистов; неопределенность — принцип демократичности, равновесности мнений всех участников; непредсказуемость — принцип интерактивности, инициативности, креативности. Эти принципы легли в основу персонифицированного подхода, применяемого нами при построении модели курсов повышения квалификации.

Понятие «персонализация», или «персонификация», ввел в 1947 г. американский философ, психолог Гарри Салливан, предложивший в качестве основных элементов структуры личности рассматривать систему,

определяющую отношение к себе и другим. Теорию персонализации в отечественной психологии разработал А.В. Петровский, об этой проблеме размышляли в своих работах А.Ю. Акимов, Т.Б. Волобуева, И.С. Казаков, С.И. Кондратьев, Ю.А. Лях, Н.В. Примчук и др. Реализация идеи технологии персонифицированного подхода, как нелинейной образовательной технологии, основана на профессиональной «разновекторности», социальном конструировании, нацеленности на социально значимый результат. Психологи определяют процесс персонализации как осознание субъектом своей личности, социальной значимости. Таким образом, персонифицированное образование — это образование для социализации в общество. Технологию персонифицированного подхода можно считать одной из технологий XXI века, построенной на интеграции, демократизации, диалоге, которые приводят к интериоризации — не получению знаний, а их «прорастанию».

Персонификация, являясь одним из мировых трендов образования, предполагает адаптацию традиционной системы образования к персональным потребностям субъекта. Она, безусловно, включает черты дифференциации, индивидуализации отечественного образования и нацелена на социализацию. Опора делается на такие базовые понятия, как среда, мотивация, выбор, внутренние резервы, социально значимый результат.

В условиях неопределенности важную роль играет профессиональная среда [1, с. 44]. Общение с разными специалистами в формате круглого стола позволяло учителям познакомиться с конкретными людьми, работающими с детьми с ОВЗ, заручиться возможностью личных консультаций, почувствовать себя командой единомышленников. Формировалась сеть профессионального взаимодействия. Влияние среды на мотивацию субъекта очевидно. В диалогах укреплялось понимание того, что учитель не остается один на один с «проблемным» ребенком. В «многоканальном» профессиональном общении — Сети создавались условия для совершенствования коммуникативности, критического мышления, возникающего в процессе обсуждения проблемного вопроса, креативности — как способности выдвигать новые идеи, решения, умения работать в команде, т.е. «мягких навыков». В процессе обсуждения разных точек зрения менялись отношения «преподаватель — слушатель». Они дополнялись новыми связями «слушатели — коллеги — преподаватель — специалисты», в которых все участники имели равный статус. Под влиянием этих факторов руководитель курсов становился не столько лектором, сколько навигатором, «отыскивающим истину» вместе со слушателями. В ходе решения ситуационных задач [2, с. 35] «прорастало» новое знание, формировалась функциональ-

ная грамотность слушателей как готовность личности к разрешению инклюзивных проблем.

Этапы технологии выстраиваются в логике индивидуального образовательного маршрута: ознакомление с нормативной и методической базами — проблемный вопрос учителя — ответ на встречах со специалистами в режиме круглого стола — обсуждение — тренинги — самостоятельная работа — контрольное тестирование — проектирование разрешения проблемной ситуации — защита итоговой работы.

Опыт работы с детьми с ОВЗ в гимназии «Российская школа» г.о. Королев МО помог нам разработать программу курсов повышения квалификации на 36 часов для разных категорий педагогических работников.

Учебный план включал следующие темы: нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, работа ТППК; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; образовательная среда как условие обеспечения качества инклюзивного образования; разработка адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ; организация коррекционной помощи ребенку с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе; сотрудничество семьи и образовательной организации в разрешении проблем инклюзивного образования.

Результатом работы можно считать программы курсовой подготовки для разных категорий педагогических работников (учителей начальных классов, воспитателей, педагогов дополнительного образования); прохождение курсовой подготовки шестью группами учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования, в следующем году будет реализована программа для педагогических работников ДОО. Радует, что после окончания курсов связи, установленные в ходе обучения, не прекращаются, учителя общаются друг с другом, со специалистами, формируя сообщество единомышленников. Таким образом, технология персонализированного подхода оправдала себя, показав свою жизнеспособность.

Литература

1. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонализации обучения: средовый подход / А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 43–49.
2. Волобуева Т.Б. Каскадная модель повышения квалификации: интерактивное продвижение нововведений / Т.Б. Волобуева // Научно-теоретический журнал. 2018. Вып. 2 (35). С. 31–37.
3. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 16–20.

Инклюзия в образовании как «пространство» самоопределения педагога

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»; Тюмень, Россия
eneumoeva@yandex.ru

Особенностью социальной (и в том числе образовательной) инклюзии в России является ее объективно инициированный, «обязательный» характер. Однако без поддержки и участия профессиональных сообществ и конкретной личности реализация инклюзивной стратегии в образовании представляется весьма затруднительной. Объективно инициированная инклюзия и отношение личности к ней — взаимно детерминированные процессы, что позволяет рассматривать личность педагога как важнейший «фактор» и ресурс инклюзии. Рассматривая инклюзию как «пространство» возможностей для самоопределения, соотнося эти возможности с субъективными ресурсами, педагог оценивает себя как ее субъекта, формирует отношение к ней, позицию, траекторию своего развития. При этом, несмотря на значимость личностного фактора и в том числе самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии, основное внимание уделяется исследованию ее объективного аспекта (условий и процессов, конкретных сред, профессиональных практик и технологий). Наше исследование призвано хотя бы отчасти восполнить этот «пробел». *Проблема исследования* заключается в недостаточном уровне осмысления самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии. Разрешение данной проблемы предполагает обоснование категориального аппарата для описания процесса самоопределения (отношение, установка, позиция, индивидуальная траектория развития), активизацию профессионального дискурса с «использованием» рассмотренного категориального аппарата.

В традициях отечественной психологии содержание самоопределения раскрывается через отношения и деятельность (жизнедеятельность) (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко), позицию (К.А. Абульханова-Славская). Отношения являются важнейшей формой связи человека с другими, отношений с окружающим миром и с собой (В.Н. Мясищев) и символизируют «рождение личности» (Л.И. Божович). Относительная новизна и объективно инициированный характер образовательной инклюзии актуализируют перед рефлексирующим педагогом задачу определения своего отношения к этому явлению. Отношения педагога

к образовательной инклюзии становятся своего рода «системой координат», относительно которых формируется позиция личности.

Категория «инклюзивная позиция личности» в настоящее время является скорее эмпирической, чем теоретической [4]. Опираясь на субъектно-деятельностный подход, отметим, что инклюзивная позиция раскрывает сложную диалектическую связь между объективным и субъективным аспектами инклюзии [2]. Отношения формируются в деятельности, взаимодействии, поведении и через них же проявляются и познаются. «...Поэтому деятельность — это не внешнее делание, а позиция — по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает» [3, с. 9]. Таким образом, инклюзивная позиция личности может рассматриваться как интегративный показатель ее самоопределения (как в отношении объективных инклюзивных процессов, так и в отношении себя как актуального или потенциального участника этих процессов). Косвенным образом инклюзивная позиция может рассматриваться как индикатор готовности педагога к образовательной инклюзии [1]. В связи со значимостью данного вопроса отметим, что оценке инклюзивной позиции педагогов были посвящены наши предшествующие пилотажные исследования. В целом их результаты позволяют оценить актуальный статус инклюзивной позиции педагога преимущественно как неопределенный («личностный мораторий» или «мораторий отношения»), а характер отношения к инклюзии — преимущественно как негативный, что можно рассматривать как проявление соответствующих установок личности [2].

Установка личности, понимаемая как приобретенная готовность к деятельности, предопределяет особенности ее реагирования в ситуациях взаимодействия (Д.Н. Узнадзе). Иначе говоря, неопределенно-негативный характер инклюзивной позиции педагогов можно рассматривать как показатель их недостаточного и/или негативного опыта деятельности в условиях образовательной инклюзии, следствием чего являются «настороженные», тревожные, защитные реакции на объективные процессы. Также, учитывая динамику формирования установок как реакции не только на объективные условия, но и на результат удовлетворения значимых потребностей личности, мы можем предположить следующее: существует диссонанс между объективно инициированной инклюзией и актуальными потребностями личности (вернее, отсутствием потребности педагога во включении). Можем предположить, что глубинные причины такого «отсутствия» связаны с национально-культурными особенностями и исторически сложившимися «традициями» эксклюзии социально уязвимых социальных групп.

Однако апелляция к названным выше возможным причинам вовсе не означает фатальную предопределенность сложившейся ситуации, а, скорее, подчеркивает длительность и «трудоемкость» освоения обществом и лично­стью новых цивилизационных норм. Объективно инициированная инклюзия мотивирует педагога к «выходу» из «зоны комфорта», к расширению границ своего восприятия, к освоению нетипичных для него паттернов поведения и способов деятельности, в целом — к «включению» в инклюзивные процессы в качестве ее субъекта. Самоопределение педагога является неотъемлемой частью его становления как субъекта инклюзивного образования. Самоопределение, рассматриваемое в аспекте самодетерминации [3], — своего рода «переход» от неосознанного к осознанному, от неосмысленного к осмысленному, от безответственного к ответственному отношению педагога к образовательной инклюзии и себе как ее субъекту, к сознательному формированию индивидуальной стратегии и траектории развития.

Данный «переход» невозможно представить вне связи с активизацией рефлексивных процессов, размышлений педагога о ценностно-смысловых основаниях своей деятельности, о своей роли в инклюзивных процессах, о «векторе» своего развития как участника инклюзии. Именно с этих размышлений и «начинается» проектирование индивидуальной траектории развития педагога как субъекта инклюзии. Индивидуальную траекторию развития педагога мы рассматриваем как своего рода «инструмент» личностного самоопределения и «путь» личностного развития будущего педагога, складывающийся в ходе его деятельности. Опыт деятельности дает педагогу эмпирический материал, необходимый для рефлексии и оценки актуального уровня развития, целеполагания, проектирования и коррекции своих действий, направленных на достижение потенциального уровня развития как субъекта инклюзии.

Таким образом, образовательная инклюзия актуализирует процессы самоопределения педагога и мотивирует его к формированию осознанного отношения к инклюзивным процессам и себе как их участнику. Анализ и осмысление внутренней динамики самоопределения личности возможны с использованием таких категорий, как: отношение, установка, позиция, индивидуальная траектория развития. Считаем, что значимость личностного фактора инклюзии определяет в ближайшей перспективе активизацию исследований в обозначенном направлении. Надеемся, что наше исследование внесет свой вклад в становление инклюзивного образования как подлинно гуманитарной практики.

Литература

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Неумоева-Колчеданцева Е.В., Быков С.А. Инклюзивная позиция педагога как ресурс работы с гетерогенными группами / Е.В. Неумоева-Колчеданцева, С.А. Быков // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии: сб. ст. межд. науч. онлайн-форума (Гюмень, 27–28 октября 2020 г.). М.: Знание-М, 2020. С. 124–131.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2 / С.Л. Рубинштейн; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 322 с.

4. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 137–139.

Проблема подготовки педагогов инклюзивного образования в современном аспекте

Токарева Мария Леонидовна,

воспитатель, МАДОУ «Буревестниковский детский сад»;
пос. Буревестник, Богородский район, Нижегородская область, Россия
gavialis.76@gmail.com

Зорина Наталья Александровна,

воспитатель, МАДОУ «Буревестниковский детский сад»;
пос. Буревестник, Богородский район, Нижегородская область, Россия
zorinat30@yandex.ru

Современная ситуация с развитием инклюзивного образования в нашей стране такова, что государство проявляет все больший интерес к этой сфере образования с целью обеспечения для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья доступной и индивидуальной формы интеграции с учетом его особых образовательных потребностей. В настоящее время образовательная инклюзивная стратегия направлена на получение детьми с ОВЗ необходимого и адекватного их уровню развития образования, которое позволит детям продвинуться вперед в их психическом, физическом, социальном и культурном развитии.

Согласно нормативно-правовой базе, в частности исходя из положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование направлено на «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4]. А это ставит перед субъектами образования новые задачи, в частности готовность педагогических кадров к реализации инклюзивного образования и разработке индивидуального образовательного маршрута в виде адаптированной образовательной программы. Однако мы можем отме-

тять, что не все педагоги готовы к реализации инклюзивной формы образования. То есть, с одной стороны, обозначается значимость реализации инклюзивного образования, но, с другой стороны, мы видим низкий уровень профессиональной компетентности педагогов в практической деятельности в этой сфере. В связи с этим мы считаем важным рассмотреть вопрос о подготовке педагогических кадров для системы инклюзивного образования.

Различные аспекты проблемы инклюзивного образования находятся в центре внимания педагогического сообщества, теоретиков и практиков науки, которые ищут конструктивные пути развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций разного уровня в реализации идей инклюзивного образования [2]. С этой целью применяются следующие меры: подготовка педагогических кадров по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования», деятельность лаборатории и ресурсного центра, объединенных тематикой интегрированного образования и обучения (Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) [1]; активное внедрение дополнительных профессиональных программ, программ повышения квалификации и переподготовки кадров по вопросам инклюзивного образования детей разных возрастов с ОВЗ, разработки адаптированной основной образовательной программы для лиц с ОВЗ и т.д.; практическое исследование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии на этапе вузовского обучения, формирование и развитие инклюзивной готовности студентов различных направлений и профилей подготовки; обучение педагогов моделированию индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ; подготовка педагога, обладающего сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, понимающего и принимающего как ценность саму идею инклюзии в образовании и способного работать в инклюзивном классе; системное сопровождение процесса подготовки педагогов инклюзивного образования командой специалистов: педагогами, психологами, дефектологами, тьюторами и т.д.

Стоит согласиться с мнением Е.С. Слюсаревой в том, что один из важных акцентов при подготовке педагогов инклюзивного образования должен быть поставлен на более глубоком изучении психологического компонента, в частности, психологических закономерностей нормального и аномального развития, которые являются определяющими при выборе адаптированной образовательной программы [3].

По мнению И.М. Яковлевой, недостаточно изученными оказываются проблемы, связанные с подготовкой педагогов к реализации

инклюзивного образования: проблема профессиональной компетентности и выделения профессионально важных качеств педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования; недостаточное понимание и ясность в определении конкретных форм и сроков подготовки указанной категории педагогов; преобладающая направленность подготовки на формирование у педагогов системы знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе; поверхностное внимание в процессе подготовки к вопросам профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ [5].

Мы придерживаемся мнения, что одной из первоочередных задач в вопросе подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования должна быть задача выявления актуального уровня сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с ОВЗ. С нашей точки зрения, именно она определяет дальнейшую эффективную подготовку педагогов. Мы понимаем: если изначально он не обладает необходимым уровнем развития профессионально-личностной готовности, то и дальнейшая подготовка не принесет положительных результатов. Поэтому мы полагаем, что начальным звеном всего процесса подготовки педагогических кадров должно стать выявление уровня сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с ОВЗ и реализации инклюзивного образования. На основе анализа литературных источников, опираясь на собственную педагогическую практику, можно выделить ключевые составляющие профессионально-личностной готовности: профессионально-гуманистическая направленность личности, педагогический оптимизм (вера в потенциал развития ребенка с ОВЗ), активность личности в достижении гуманистических целей обучения и воспитания детей с ОВЗ, признание ценности ребенка вне зависимости от особенностей его развития, высокий уровень личной ответственности, готовность к оказанию помощи, толерантность, милосердие, эмпатия, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, уравновешенность, эмоциональная устойчивость, творческий подход к разрешению проблем и т.д. Совокупность выделенных качеств присуща не всем педагогам, поэтому и не все сотрудники образовательных организаций могут и хотят работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому еще одним значимым аспектом в процессе подготовки кадров для инклюзивного образования станет вопрос о разработке и использовании диагностического комплекса, позволяющего оценить уровень личностных ресурсов и профессиональных компетенций педагогов, способных решать задачи инклюзивного образования.

Литература

1. Карпунина О.И. Инклюзивное образование: опыт решения проблемы подготовки педагогических кадров / О.И. Карпунина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы междунауч.-практ. конф. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т, 2017. С. 464–469.
2. Профессиональное развитие педагогических кадров системы инклюзивного образования: технологии, практики, управление результатами: сб. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Томск, 17 апреля 2019 г.). М.: Национальный институт инноваций, 2019. 319 с.
3. Слюсарева Е.С. Профессиограмма педагога инклюзивного образования / Е.С. Слюсарева // Вестник ГУУ. 2019. № 5. С. 265–270.
4. Федеральный закон от 27 декабря 2019 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».
5. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2019. № 3. С. 65–69.

Восприятие состояния ограниченности возможностей здоровья будущими педагогами: философско-педагогические аспекты

Филиппова Вероника Анатольевна,

аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт;
Ставрополь, Россия
veronika_filippova@mail.ru

Проблема обучения будущих педагогов стратегиям помощи семье ребенка с ОВЗ является общим предметным полем философии, педагогики, психологии. На начальных этапах формирования умений и навыков взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ ключевым моментом является осознание студентом педагогических направлений сущности состояния ограниченности возможностей здоровья. В повседневной практике используется понятие «ограниченные возможности здоровья» с точки зрения болезни и инвалидности. Восприятие реальности само по себе является отражением сознания людей, то есть человек может интерпретировать реальные факты, которые и будут формировать само отношение к нему, оно и начинает выражаться в русле понятий и терминов. Понятия «инвалид», «инвалидизация», люди с ОВЗ — это результат умозрений людей, иначе говоря, отражение реальности в сознании: есть люди, чем-то отличающиеся от принятого в общественном укладе нормативного развития, чаще всего это обусловлено биологическими, физиологическими, психиатрическими причинами, — но неравномер-

ность, отклонение от общепринятой нормы и есть результат умозаключений. Практика взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, длительное время реализована была лишь на уровне правового извлечения, а трудности обучения и воспитания рассматривались чаще всего в рамках специальной педагогики, психологии, дефектологии. Заметим, что нормативный фон и общественный уклад конструировали определенный образ, которому присваивались инфантильность, беспомощность, недоразвитость. С конца XX столетия проблеме начинают уделять внимание.

Инвалидность как ограничение возможностей здоровья, которые определены физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными или другими барьерами, как представляется, нивелирует всю важность такой безусловной характеристики личности, как ее субъектность. Это связано с тем, что адекватное понимание людей с ОВЗ есть результат переосмысления социумом самого этого понятия, состояния. Можно говорить о том, что понятие «инвалид» означает некую социальную метку, понятие же ограниченности возможностей здоровья как состояние, с одной стороны, само по себе снимает ярлык некой неспособности, но с другой — не предоставляет возможность таким людям определять себя в качестве вершителя своей судьбы, воли, то есть такой личности, которая не способна самостоятельно принимать ключевые решения в отношении себя и своей судьбы. Различия терминологического плана между рассматриваемыми понятиями — инвалидности, ОВЗ и особенностей развития заключаются в том, что в первом случае мы можем говорить о некоем социальном конструкте, то есть это результат согласия между участниками общественных отношений по поводу конкретной группы людей, что во многом предполагает отказ общества для конкретного индивида выбирать способы и смыслы жизни, принимать самостоятельные решения. Значительное время жизни сведено к непрерывной борьбе за возможность существования, нивелированию последствий дефекта, совершению невероятных усилий по преодолению неспособности, так как обществом оно трактуется как неспособность, нуждаемость в постоянной заботе и помощи. Человек с ОВЗ не стремится отстоять свою жизнь как таковую, а совершает действия, направленные на изменение ситуации в целом. Если речь идет о ребенке, то такие действия совершают все члены его семьи, а также педагоги, врачи, социальные работники и другие помогающие специалисты.

Планируя свои действия и соотнося их с действиями других, безусловно, человек несет на себе отпечаток цивилизации, уровня развития общественных отношений, определенного образа жизни. Будучи включенным в практическую деятельность, обучение и воспитание, в

различные сферы социальной практики, он становится носителем общественной жизни, источником ее развития, представителем коллектива, социальной группы. Но человек и общество не тождественны, человек не является простой суммой общественных отношений, а представляет собой уникальную, органическую самореализующуюся систему с ансамблем всех общественных отношений [7, с. 344], который неповторим в каждом человеке. Таким образом, именно такое понимание ОВЗ представляет нам в практическом смысле возможность свести к минимуму оппозиции типа «инвалид — здоровый», «инвалидность — нормальность», «анормальность — типичность».

Формируя представления будущих педагогов об особенностях развития, обратимся к болезни как к категории жизни людей. Жизнь, как пишет Пьер Тейяр де Шарден [10, с. 228], это сфера активных усилий человека, тогда как болезнь — это разрушение чего-то старого, на место которого придет новое, что будет создано человеком. Дж. Витулкас предлагает отказаться от традиционного понимания здоровья и болезни как таковых. Это, по его мнению, не всегда отчетливые и ярко выраженные состояния человека, его психики и организма. Характерной чертой этих феноменов является то, что они имеют своеобразное социальное измерение [2].

Важное значение для понимания будущими педагогами ограниченности возможностей здоровья имеет представление о том, что такое ограниченность и возможность. Возможность — это объективно существующая тенденция к изменению чего-либо, которая появляется на основе закономерностей развития. Это некая потенциальность, которая может иметь вариации, перспективы. Этому большое внимание уделял Г. Гегель. Возможности могут быть абстрактными, конкретными или обратимыми, а также реальными, которые появляются при сопоставлении потенциала и других возможностей [3]. Для формирования понятия ограниченности обратимся к Толковому словарю В. Даля [5, с. 647—648], где ограничение определяется так: «Ограничивать, ограничить — означить межи, грани, границы, пределы, рубежи, удерживать в известных пределах, умерять, обуздывать, стеснять, останавливать». В наши дни значимость получает другой ряд слов, объединенных по смыслу, в котором такие понятия, как «здоровье», «болезнь», соотносятся с возможностями и «ограниченностями» личности. Способность к взаимодействию с окружающей реальностью, качеством жизни, физическими, психическими и эмоциональными ресурсами, потенциалом развития, отношением к миру в целом и другим людям. Внимание уделяется тому, что значительное количество ограничений связано и определено телом и психическими состояни-

ями человека. Резюмируя, мы можем говорить с будущими педагогами о том, что ограниченные возможности здоровья — это состояние, когда биологические, физиологические, психологические и социальные факторы жизнедеятельности теряют тождественность норме, но при этом появляется другая линия, дающая возможность изменить его сущность, появляющаяся на фундаменте некоего положения развития. Однако на данной социально-культурной стадии не могут возникнуть соответствующие условия. Они становятся реальностью только лишь в случае достижения образованием иной зрелости развития. Сам по себе критерий нормальности или ненормальности в этом смысле, вообще, должен быть исключен [4, с. 14—23]. Исходя из этого, дадим определение состояния ограниченности возможностей здоровья, которое может быть актуальным для включения в программы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями детей с ОВЗ. Состояние ограниченных возможностей здоровья — это динамическая, постоянно развивающаяся система, которая проявляется в дисфункциональности индивида в конкретный промежуток времени. С течением времени или в связи со сменой социокультурной составляющей бытия общества состояние ограниченности возможностей может измениться. Этого можно достигнуть различными способами — от смены отношения общества к проявлениям индивидуальности конкретной личности до активного включения в развитие людей с ОВЗ технических решений, открытий медицины, психологической, педагогической и социальной помощи.

Литература

1. Арутюнов В.Х. О категориях возможности и действительности и их значении для современного естествознания / В.Х. Арутюнов. Киев: [б.и.], 1967. 48 с.
2. Витулкас Дж. Новая модель здоровья и болезни / Дж. Витулкас. М.: АРИНА, 1997. 308 с.
3. Гегель Г. Сочинения / Г. Гегель. М., 1975. Т. IV. 307 с.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. М.: КАНОН-ПРЕСС; Кучково поле, 2000. 304 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. Т. 2. М.: Русский язык, 1979. 784 с.
6. Дугин А.Г. Русская вещь. Очерки национальной философии: в 2 т. / А.Г. Дугин. М.: Арктогея-центр, 2001. Т. 1. 211 с.
7. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека: в 2 т. / И.А. Ильин. СПб.: Наука, 1994. 541 с.
8. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. М.: Наука, 1989. 712 с.
9. Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1999. 877 с.
10. Тейяр де Шарден П. Феномен человека // Тейяр де Шарден П. Сб. очерков и эссе / П. Тейяр де Шарден. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 553 с.

11. Фуко М. Рождение клиники / М. Фуко; пер. с фр., науч. ред. и предисл. А.Ш. Тхостова. М.: Смысл, 1998. 310 с.

12. Parsons T. The social system. New York: The Free Press, 1951. 575 p.

Формирование готовности студента колледжа к оказанию поддержки лицам с ОВЗ

Финогеева Татьяна Анатольевна,

педагог-исследователь, преподаватель финансово-экономического отделения,
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»;

Астрахань, Россия

finogeeva.tania@yandex.ru

Карамышева Ольга Викторовна,

педагог-исследователь, преподаватель отделения сферы услуг,

ГБПОУ г. Москвы «Первый Московский образовательный комплекс»;

Москва, Россия

obraz2006@list.ru

Современные подходы к обучению и воспитанию обучающихся при получении среднего профессионального образования (далее – СПО) для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются одним из главных направлений деятельности всей системы образования Российской Федерации. Это объясняется стремлением обеспечить не только социальную защиту людям с ограниченными возможностями здоровья, но и интеграцию во все сферы жизни общества, акцентируя внимание на коммуникативной и информационной компетентностях личности, овладении культурой, развитии социально-адаптивного навыка, профессиональном самоопределении молодых людей, в том числе студентов с ОВЗ.

Становление профессионального образования для лиц с ОВЗ является острой проблемой, в связи с тем, что таких людей становится больше как в нашей стране, так и в других странах, не каждый работодатель готов обеспечить специальными условиями работы лиц с ОВЗ.

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, в разделе «Требования к результатам освоения образовательной программы», установлено, что выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать определенными компетенциями, следовательно, появляется необходимость целенаправленного формирования у студентов soft- и hard-навыков, позволяющих «эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами; осуществлять устную и письменную коммуникацию на го-

сударственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста» [4].

При этом хотелось бы отметить, что готовность студента СПО к оказанию поддержки лицам с ОВЗ как субъектам инклюзивного образовательного пространства не просто существует, она растет, следовательно, вопрос будет актуальным для образования самого различного профиля и назначения.

Главный принцип обучения в педагогике — принцип осознанности и активности обучающихся [1]. Повышенный уровень познавательной активности обучающихся с ОВЗ способствует эффективному протеканию процесса обучения.

Умение студентов с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться — требование современного общества. Большое место в социальном пространстве занимает среднее профессиональное образование, которое является важнейшим ресурсом адаптации личности к изменяющемуся социуму и всему, что с ним связано.

Поступление в учреждение СПО студента с ограниченными возможностями здоровья представляет собой переход в новую систему образования, в социальную среду, появляются общие проблемы, которые связаны с успеваемостью и самоорганизацией и новыми условиями обучения.

Важным моментом интеграции студентов, имеющих ОВЗ, является студенческая среда, которая помогает чувствовать себя полноценным человеком и способствует успешной социализации и адаптации в студенческой группе.

Такая среда — один из компонентов социальной реабилитации студентов с ОВЗ, и актуальна для всех студентов, так как они учатся понимать проблемы сокурсников. Для успешного участия студентов с ОВЗ в общественной жизни необходимо проанализировать проблемы и условия, позволяющие адаптироваться и получить образование.

Для полноценного обучения необходимо изменить стереотипы отношения сокурсников к студентам с ОВЗ. При этом «готовность» определяется многими авторами как многоуровневая структура личностных качеств, которые позволяют успешно осуществлять определенную деятельность.

Изучение понятия «готовность» позволило определить понятие «готовность студентов к оказанию поддержки лицам с ОВЗ». Таким образом, это интегративное качество личности студентов и лиц с ОВЗ объединяет мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты. Сформированное на основе осознанного решения о поддержке.

Необходимость готовности студентов к оказанию поддержки лицам с ОВЗ заключается в одновременной реализации обучающего, аксиологи-

ческого, развивающего и деятельностного компонентов, что в совокупности [3] окажет положительное влияние на коллаборацию.

Готовность к оказанию поддержки лицам с ОВЗ будет оптимальной, если в *структуре* объединены два цикла — адаптационный и предметно-образовательный. Каждый цикл выполняет свои задачи.

Первый цикл решает вопросы, связанные с проблемой адаптации студентов и лиц с ОВЗ к условиям обучения.

Второй цикл решает задачи в восполнении и усвоении недостающих профильных общеобразовательных знаний. Данные циклы способствуют формированию готовности инвалидов и лиц с ОВЗ к успешной реализации в выбранной профессии.

К педагогическим условиям, способствующим формированию готовности студентов колледжа к оказанию поддержки лицам с ОВЗ, можно отнести:

- реализацию факультативной программы «Калейдоскоп общения» для студентов с целью оказания поддержки лицам с ОВЗ;
- дифференциацию оказания поддержки лицам с ОВЗ по виду и степени ограничений их здоровья, уровню подготовки и мотивации;
- обоснование и реализацию системы взаимодействия субъектов, принимающих участие в процессе оказания поддержки лицам с ОВЗ.

Первое педагогическое условие — *реализация учебного курса «Калейдоскоп общения»*. Факультативный курс позволяет актуализировать и обогатить знания студентов колледжа в области оказания поддержки лицам с ОВЗ различного типа, создать целостное понимание индивидуальных, особенных возможностей в результате сочетания факультативного курса с дисциплинами адаптационного и предметно-образовательного циклов [3]. Педагогическое условие реализуется в процессе первого учебного года.

Особенности и преимущества курса:

- фокусирование на развитии личности и социально-эмоциональной компетентности;
- обучение работе с людьми с различными типами мышления; с разнообразными видами контента;
- нацеленность на дальнейшее самообразование;
- ориентация на будущее и самостоятельное обучение в будущем;
- развитие актуальных, полезных навыков;
- формирование ответственности и самоконтроля [2].

Задачи факультативной программы:

- вовлечь студентов в учебный процесс и сохранить высокий уровень мотивации. Курс направлен на развитие у студентов востребованных навыков, необходимых для уверенной самореализации в современных условиях;

— студенты формируют социально-эмоциональную компетентность, развивают эмоциональный интеллект, тренируют различные виды мышления, приобретают полезные практические знания;

— создать условия для самостоятельного обучения, включить осознанность в саморазвитие, развить ответственность и поддержать стремление к новым знаниям.

Второй цикл способствует повышению уровня знаний по предметам.

Следующее педагогическое условие — дифференциация поддержки лиц с ОВЗ по виду и степени ограничений их здоровья, уровню подготовки и мотивации обеспечивает индивидуальную траекторию формирования готовности [3].

Изучение и развитие различных типов мышления лиц с ОВЗ по степени и виду ограничений их здоровья.

Умение найти несколько подходов к одной проблеме, получить информацию через разные модели познания, анализировать и систематизировать полученные данные — это залог не только успешной учебы, но и успешной взрослой жизни.

Развитие эмоционального интеллекта, улучшение коммуникативных навыков и социального фактора. Студенты учатся не просто слушать, а слышать друг друга и преподавателя, находят общий язык, учатся сотрудничеству и взаимопомощи [2].

Все компоненты взаимосвязаны и направлены на реализацию единой цели, таким образом, взаимодействие между собой субъектов — третье условие эффективной реализации формирования готовности. В процессе образовательной деятельности, направленной на активизацию ценностно-смыслового освоения информационных и коммуникационных навыков, происходит развитие мотивации процесса обучения, что способствует переходу на следующий уровень — готовности обучаемого с ОВЗ.

Есть навыки, которые были и будут необходимы всегда, есть навыки, которые стали актуальными совсем недавно.

Поэтому soft skills стали цениться больше, чем когда бы то ни было. Необходимо быть личностью, обладающей сильными навыками и коллективом.

Литература

1. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 440 с.
2. Курс «Навыки XXI века. Познавательное путешествие»: для подростков 14–17 лет. URL: <https://unicornenglish.by> (дата обращения: 20.06.2021).
3. Романович Н.А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в про-

цессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Романович; Челябинский государственный университет. Челябинск, 2015. 229 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=23616> (дата обращения: 25.06.2021).

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 февраля 2018 г. № 67 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.07 Банковское дело» // СПС ГАРАНТ.

Курс «Инклюзивная педагогика» в подготовке будущих педагогов

Челнокова Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова;

Казань, Республика Татарстан
nauka@zel.ieml.ru

Большое количество нововведений, которые реализуются сегодня в отечественной школе, непосредственным образом связаны с понятием «инклюзивное образование». Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 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» [4]. В таком толковании нормативным документом содержания понятия можно увидеть его широкое смысловое значение, касающееся не только многообразия организационных форм обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и, возможно, других категорий обучающихся, включаемых в образовательный процесс с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей (например, детей-мигрантов, не владеющих языком).

И в этих условиях нам показалась необходимой разработка учебного курса, который раскрывал бы закономерности и принципы инклюзии как процесса включения в обучение, воспитание, развитие разных категорий обучающихся, в том числе тех, чьи особенности развития требуют создания специальных условий. Разрабатывая курс, мы исходили из того, что современному педагогу нужны новые знания, которые повысили бы его готовность к решению образовательных проблем при работе с разными категориями обучающихся, улучшили бы его готовность к работе в смешанных классах, среди обучающихся которых есть дети с особенностями психофизического развития. Мы определили инклюзивную педагогику как область педагогической науки, раскрывающей

«сущностные особенности, целевые ориентиры, механизмы и закономерности нового образования, ориентированного на равное включение в образовательный процесс каждого обучающегося независимо от особенностей его развития» [1, с. 9]. Формируя содержание курса, мы попытались интегрировать в педагогическую теорию положения специальной педагогики, дефектологии, выстраивая на основе интеграции новую область педагогического знания. Объектом ее выступает образовательная инклюзия, педагогически организованный процесс качественного включения в систему образовательных отношений каждого обучающегося, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность овладения данными знаниями связана с новой идеологией образования, согласно которой оно должно быть адаптировано под особенности образовательных потребностей обучающихся. Развитие модели совместного обучения в условиях инклюзивных классов требует от современного педагога особого уровня знаний, умений и навыков. Данные знания, умения и навыки касаются вопроса включения в совместную учебную деятельность разных обучающихся.

Разделами курса «Инклюзивная педагогика» стали: Общие основы инклюзивной педагогики; Нормативно-правовая база инклюзивного образования; Обучающийся с особыми образовательными потребностями как субъект образовательных отношений; История становления и развития инклюзивных практик в зарубежных странах и России; Инклюзивное образование: теория и технология образовательной и коррекционной деятельности в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями; Теория и технология воспитания в инклюзивном образовании; Теория и технология управления в реализации идеи инклюзивного образования. Логика формирования данного содержания учебного курса отражает результаты многолетнего исследования, изучения потребностей современного образования, педагогов. Материалы разделов позволяют как углубить уровень понимания педагогической теории, так и расширить ее относительно меняющейся в образовании ситуации, когда в одном классе могут оказаться нормотипичные дети и дети с особенностями психофизического развития, когда востребованы новые технологии обучения, воспитания, педагогического управления этими процессами.

Предлагаемая нами и уже апробированная на практике учебная дисциплина расширяет представления будущих педагогов об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На лекционных и семинарских занятиях студенты имеют возможность расширить свои знания о лицах с сенсорными, физическими, поведенческими или интеллектуальными нарушениями. Познать специфику их включения в учебный процесс, возможные сложности в обучении, причины, их порождающие.

Среди нормативных документов, с которыми знакомятся будущие педагоги, особое значение имеет изучение ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью [2; 3]. Организованная под руководством преподавателя работа с этими документами позволяет подготовить студентов к педагогической практике в активно развивающейся системе инклюзивного образования. При работе с нормативными документами, будь то международные нормативные акты, федеральные законы или подзаконные акты, у студентов формируется общее представление о правовом поле образовательных отношений, среди участников которых обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Курс «Инклюзивная педагогика» предполагает знакомство студентов с темой, обращенной к проектированию адаптированных образовательных программ. Работа над темой включает не только формирование знаний о структуре, содержании адаптированных программ, но и освоение алгоритма их разработки, развитие актуального для современного педагога опыта практической деятельности. В процессе самостоятельной работы студенты изучают примерные адаптированные программы, на основе которых создаются АООП образовательной организации. При работе над темами курса огромное значение уделяется вопросу подготовки будущих педагогов к самостоятельной работе по созданию нормативной базы обучения лиц с ОВЗ. У студентов формируется понимание общего алгоритма деятельности, что облегчит их действия в будущем. Детальная проработка примерных адаптированных программ, предназначенных для обучающихся с ОВЗ начального образования, позволяет создать общую картину модели инклюзии. Предполагаемое решение кейсов, составленных на основе курса, становится важным средством выработки моделей поведения, которые могут стать актуальными в конкретных ситуациях профессиональной деятельности.

В соответствии с деятельностным подходом к образованию работа над курсом предполагает активное включение студентов в учебный процесс. Групповая работа при изучении международных и федеральных норм права, решение кейсов, мозговой штурм при разрешении учебных ситуаций и т.п. обеспечивают условия успешности для постижения учебного курса студентами.

Среди вопросов курса «Инклюзивная педагогика» есть вопросы, связанные с организацией коррекционной работы. Овладение методами коррекционно-развивающей деятельности имеет огромное значение для будущего учителя. Знакомство с основными направлениями коррекционной работы и ее содержанием для разных нозологий играет положительную роль в профессиональном становлении педагога.

Актуализация интерактивных методов обучения в процессе изучения учебного материала, обращенного к проблеме организации коррекционно-развивающей деятельности, способствует лучшему освоению студентами инструментария коррекционной работы. В процессе овладения методикой коррекционной работы огромное значение имеет интернет-ресурс. Студенты, обращенные преподавателем к профессиональным группам в Сети, не только учатся находить необходимые для учебного занятия методики коррекционной работы, у них складывается привычка в формировании методической основы своей будущей профессиональной деятельности.

Среди вопросов, поднимаемых в процессе изучения курса, — вопрос о взаимодействии семьи и школы. Обозначение в Федеральном законе «Об образовании в РФ» [4] родителей обучающихся участниками образовательных отношений усиливает значимость их активности. Родители обучающихся с ОВЗ могут принимать участие в разработке индивидуального образовательного маршрута для их ребенка. Активность их взаимодействия с педагогическими работниками является залогом успешности разрешения проблем «особенного» ребенка. Знакомство будущего педагога со статусом родителей, их правами и обязанностями, методами взаимодействия семьи и школы имеет большое значение для профессионального становления педагога, чье профессиональное будущее может быть тесно связано с развитием всего многообразия форм инклюзии в образовании.

Литература

1. Ахметова Д.З. Инклюзивная педагогика: учебник / Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. 174 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) // СПС ГАРАНТ.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1599) // СПС ГАРАНТ.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.06.2021).

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзия в школе: экспертиза образовательных программ

Алеев Рафис Фяритович,

директор, МБОУ «Баратаевская средняя школа», магистрант кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»; Ульяновск, Россия
pedagogika@bk.ru

Захарова Инна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»; Ульяновск, Россия
inna73reg@yandex.ru

Реализация процессов инклюзии в современном образовании предполагает оценку состояния образовательных систем, образовательной среды организации, отдельных образовательных технологий. Оценивание может выступать как средством контроля образовательной организации, так и инструментом ее развития. В настоящее время расширение экспертирования в образовании связано с массовым применением рейтингов организаций всех уровней, а также с практикой общественных оценок образовательных организаций. Переход образовательного учреждения в режим инклюзии влечет за собой необходимость создания экспертно-аналитических механизмов, обеспечивающих оценку эффективности происходящих процессов и прогнозирование возможных рисков. В ситуации, когда происходит трансформация отечественного образования в рамках инклюзивной модели, считаем значимой задачей описать механизмы экспертизы образовательных программ школы, реализующей данную модель.

С начала 2000-х годов в нашей стране развивается экспертология как новая отрасль науки управления образовательными учреждениями [7, с. 97]. Экспертиза представляет собой анализ элементов образователь-

ной среды для рекомендаций по их развитию, но, может быть, и одним из этапов педагогического мониторинга [1], показывающим качество инновационных изменений, а также процессов и явлений, которые привели к ним. В отличие от инспектирования, в ходе экспертизы полученные результаты не сравниваются с какими-либо эталонами, экспертиза позволяет найти пути разрешения проблем образовательной организации.

Инициаторами экспертизы могут выступать органы управления образованием, педагогические коллективы, руководители образовательных организаций с целью получить объективную информацию о состоянии образовательной системы или ее отдельных процессов для принятия управленческих решений, определения стратегии развития образовательной организации или внесения коррективов в ее текущую деятельность. Инициатива инспектирования может исходить от исследователей или практиков, которые разрабатывают образовательные программы, новые технологии обучения, учебные пособия и проч. При государственно-общественном характере управления отечественной системой образования все чаще инициатируют экспертизу образовательных организаций представители общественности.

Функции экспертизы организаций в условиях инклюзивного образования связаны с разработкой и оценкой вариативных образовательных программ, апробацией новых образовательных технологий. При этом значимо, чтобы школы и учителей перестали оценивать по исключительно формальным признакам (результаты ВПР, победители предметных олимпиад, баллы государственных аттестаций, процент поступивших в вузы и проч.). Критерии успеха в образовании детей с ООП должны быть тщательно продуманы, и они не могут быть общими для всех нарушений и вариантов адаптированных образовательных программ [5, с. 200].

Объектами экспертизы инклюзивной школы могут выступать: концепция, программа развития школы, образовательные программы, локальные акты, учебно-методические и дидактические материалы, используемые в учебном процессе, результаты инновационной деятельности, образовательные технологии, технологии управления образовательным процессом.

В международной практике распространена британская модель расчета индекса инклюзии по параметрам политики, практики и инклюзивной культуры. Но если на Западе социализацию ребенка понимают как освоение индивидом внешней среды и адаптацию к ней, то «в отечественной социальной психологии под социализацией подразумевается становление личности человека, его самосознания, жизненной позиции через расширение его сферы деятельности и общения (А.В. Петровский). Принципиальное отличие второго подхода в том, что человек,

становясь личностью, не только адаптируется к окружающей жизни, не только обогащает свой опыт, знания, навыки, но и приобретает способность менять окружающий мир» [4, с. 27]. Инклюзивная школа должна давать ребенку опыт такого преобразования. Мы поддерживаем тезис, что вся система специальных условий (сопровождение, учебники, технические средства, адаптированные программы) является элементом доступности образовательной организации [2].

Социальная ситуация развития ребенка выступает источником и исходным моментом его развития, динамических изменений его личности на каждом из возрастных этапов [3, с. 57]. Экспертиза показывает условия доступности школьного обучения детей с ООП, соответствия материально-технической, предметно-развивающей и образовательно-воспитательной сред возможностям, потребностям и способностям детей с ООП [6, с. 116]. На основе экспертизы составляется Паспорт доступности образовательной организации и предоставляемых ей образовательных услуг в сфере образования. Он содержит описание материально-технических и образовательных условий школы, показатели оценки доступности образовательных услуг для детей с ООП, данные об имеющихся недостатках доступности, выводы о необходимых управленческих решениях по срокам и объемам работ для совершенствования условий образовательной деятельности.

Алгоритм проведения экспертизы образовательной программы школы включает следующие этапы:

- 1) инициатор экспертизы уточняет содержание проблем, затруднений, информация о которых конкретизируется в экспертном задании;
- 2) определяются цели экспертизы, формируется группа экспертов, оформляются соответствующие распорядительные документы;
- 3) эксперты проводят анализ образовательной программы и условий ее реализации, устанавливаются причинно-следственные связи затруднений или успешности образовательных процессов в школе;
- 4) по результатам анализа экспертами разрабатываются рекомендации и составляется экспертное заключение, которое доводится до заказчика и инстанций, отвечающих за реализацию образовательной программы;
- 5) на основе экспертизы принимаются управленческие решения.

Таким образом, в результате экспертизы оценивается качество инклюзивных программ, методик, образовательных технологий и намечаются пути необходимых школе изменений.

Литература

1. Абакумова Н.Н. Экспертиза как составляющая педагогического мониторинга инновационных изменений в образовании / Н.Н. Абакумова // Сове-

менные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 233. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528038> (дата обращения: 09.07.2021).

2. Алехина С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121–132. DOI: 10.17759/psyedu.2019110410

3. Захарова И.В. Профессиональные ориентации старшеклассников Ульяновской области / И.В. Захарова // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / ред. В.М. Попков [и др.]. Саратов: СГМУ им. В.И. Разумовского, 2019. С. 56–61.

4. Захарова И.В. Социальная психология / И.В. Захарова. Саратов: Ай Пи Ар Медиа; Профобразование. 2019. 132 с.

5. Инденбаум Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования / Е.Л. Инденбаум // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 194–204. DOI: 10.17223/15617793/452/24

6. Мансуров С.А., Ткачева Т.Р. Управление образовательной организацией в условиях инклюзивного образования / С.А. Мансуров, Т.Р. Ткачева // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С.113–117. DOI: 10.26170/ro19-01-16

7. Сидорина Т.В. Потенциальные возможности системы экспертирования образовательных учреждений / Т.В. Сидорина // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 2. С. 93–105.

Ресурсный центр как полифункциональная система, обеспечивающая качество проектирования инклюзивной образовательной среды в Мурманской области

Баланова Татьяна Адольфовна,

руководитель, Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия,
заместитель директора, ГОБУ Мурманской области
«Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи»; Мурманск, Россия
cmppkmurmansk@rambler.ru

Гуманизация образовательного процесса, развитие включающей системы дошкольного, общего и профессионального образования рассматривается как неотъемлемая часть целостной системы образования Мурманской области, основанной на сетевом взаимодействии.

Региональная модель сетевого взаимодействия представляет собой совместную деятельность следующих структурных компонентов:

1. Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования на базе областного центра ППМС-помощи.

2. Учебно-методические ресурсные центры на базе областных коррекционных общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы по обучению детей с различными нарушениями.

3. Общеобразовательные организации Мурманской области, реализующие инклюзивную практику.

В представленной модели центральное место занимает Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования в Мурманской области, созданный на базе ГОБУ МО ЦППМС-помощи. На сегодняшний день это базовый ресурсный центр практической психологии в системе образования Мурманской области. Его ведущими направлениями являются: координация деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения, информационно-просветительская, методическая и аналитическая деятельность и оказание услуг в области инклюзивного образования [1, с. 92].

В основе инклюзивного образования Мурманской области лежит создание специальных условий в образовательных организациях, определенных заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Ежегодно в ПМПК обследуется более 6 тыс. детей, из которых статус «ребенок с ОВЗ» получает более 90%, а это определяет актуальность качественного проектирования инклюзивной образовательной среды.

В настоящее время в регионе инклюзивную практику реализуют 176 образовательных организаций: 64 дошкольные образовательные организации, 93 общеобразовательные организации, 19 профессиональных образовательных организаций.

В Мурманской области сохранена сеть общеобразовательных организаций, реализующих в качестве основного вида деятельности адаптированные общеобразовательные программы. В системе инклюзивного образования обучается более 8,5 тыс. детей. Из них дети дошкольного возраста — 54%, дети школьного возраста — 46%. В коррекционных дошкольных группах — 48%, в коррекционных классах — 31%. В условиях инклюзии совместно с нормативно развивающимися детьми обучается 21% от общего числа.

Созданная в регионе сеть образовательных организаций предоставляет возможность образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью как в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, так и в отдельных классах и группах или совместно с другими обучающимися.

Выстроенная модель сетевого взаимодействия решает проблему недостаточности ресурсов образовательных организаций для обеспечения

специальных образовательных условий обучающимся с ОВЗ, инвалидностью.

В настоящий момент деятельность по психолого-педагогическому сопровождению осуществляет 1021 специалист. Этого количества педагогов явно недостаточно для качественного инклюзивного образования. Разрешением проблемы стала информационно-методическая поддержка системы общего образования, осуществляемая областными ресурсными (учебно-методическими) центрами по сопровождению детей с различными нарушениями на основе сетевого взаимодействия. Использование и передача опыта коррекционных школ в форме организации на их базе ресурсных центров позволяет обеспечить доступ специального образования в общеобразовательные организации и создать оптимальную образовательную среду для каждого обучающегося.

Ресурсными (учебно-методическими) центрами заключено свыше 200 договоров о сотрудничестве по вопросу сопровождения инклюзивной практики в образовательных организациях. Оказано свыше 2 тыс. индивидуальных консультаций. Из них 57% от общего числа — для педагогических работников; 43% — для родителей (законных представителей). Проведено более 40 информационно-методических мероприятий по вопросам составления адаптированных общеобразовательных программ, по проблемам воспитания и обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Командой Ресурсного центра по развитию инклюзивного образования в Мурманской области реализуются задачи кооперации специалистов для разрешения актуальных проблем в организации инклюзивного процесса. Формы организации полипрофессионального взаимодействия разнообразны: круглые столы, обучающие семинары/вебинары, фестивали, дни открытых дверей, консультативные дни, педагогические ярмарки. Традиционной и эффективной формой стало профессиональное общение в рамках ежегодных региональных межведомственных научно-практических конференций по вопросам инклюзивного образования. Всего проведено 6 конференций, участие приняли более 1000 человек.

С целью совершенствования программно-методического обеспечения инклюзивной практики разрабатываются программы коррекционно-развивающей и просветительской направленности для всех субъектов образовательных отношений.

Оценка качества, определение трудностей в профессиональной деятельности и оказание методической поддержки педагогическим работникам проводятся в форме супервизии структурных единиц региональной модели сетевого взаимодействия. По итогам супервизии организуется сопровождение в части разработки методических рекомендаций и консультирования по различным направлениям инклюзивного образования,

психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, инвалидностью, программного обеспечения коррекционно-развивающего процесса.

В деятельность ресурсного центра внедрена общественно-профессиональная оценка качества инклюзивного образования с целью определения стратегии совершенствования непрерывного инклюзивного образования. Эта деятельность включает изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и удовлетворенности родителей (законных представителей), имеющих детей с ОВЗ, качеством инклюзивной среды образовательных организаций Мурманской области.

Важным направлением ресурсного центра является информационно-разъяснительная кампания, направленная на доведение до сведения субъектов образовательных отношений актуальной информации о состоянии, проблемах и перспективах развития инклюзивного образования в регионе. Информационная кампания осуществляется через официальные сайты и социальные сети участников региональной модели, а также посредством привлечения СМИ.

Таким образом, деятельность ресурсного центра в качестве полифункциональной системы способствует качественному проектированию единой инклюзивной образовательной среды и обеспечению доступности комплексной помощи и образовательных услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью и их родителей (законных представителей) на территории Мурманской области.

Литература

1. Беткер Л.М. Ресурсный центр как механизм развития инклюзивного образования / Л.М. Беткер // Вестник угрозедения. 2015. № 3 (22). С. 91–94.

Модель «СОВА» как комбинация образовательных и управленческих технологий в инклюзивной дошкольной организации

Вечканова Ирина Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, заместитель заведующего по УВР,
ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района; Санкт-Петербург, Россия

Зиновьева Ольга Григорьевна,

старший воспитатель, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района,
Санкт-Петербург, Россия

Ушакова Александра Вадимовна,

учитель-логопед, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района,
Санкт-Петербург, Россия

Юрченко Татьяна Ивановна,
заведующая, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района;
Санкт-Петербург, Россия
dou083@edu-frn.spb.ru

Лебедева Ирина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный
педагогический университет имени А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия

В акрониме «СОВА» отражены начальные буквы словосочетания и слов Совместное Образование, Воспитание, Абилитация, представляющих модель инклюзивного образования ГБДОУ детский сад № 83 г. Санкт-Петербурга, в композиции которой используются технологии, направленные на со-действие детей с взрослыми (что облегчает демонстрацию самобытности «я»), детей друг с другом (что способствует формированию «мы-парадигмы» [8, с. 72]) в группах комбинированной направленности, сотрудничество с родителями.

Используется потенциал инклюзивной образовательной среды (ИОС) учреждения, где направления абилитации как вида педагогической деятельности [6, с. 12] сосредоточены на совокупности условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном, социокультурном окружении для приобретения новых функций, саморазвития, самовыражения личности, самоизменения участников [4, с. 13–14].

Дифференциация индивидуальных адаптированных программ и персонализированный подбор дополнительных образовательных программ (ДОП) (робототехника, катание на коньках «Первый лед», фитбол с мамой, шахматы, хореография) обусловлены необходимостью обеспечения качества образовательной среды, вариативно-выраженными особыми образовательными потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимостью их учета в направлении повышения способности городской среды удовлетворять их в шаговой доступности.

Резюмируя опыт инклюзии в соответствии с параметрами оценки [2, с. 63], следует обратить внимание, что в созданных условиях цели, в соответствии с моделью «СОВА», реализуются в различных организационных формах, в том числе в структурных подразделениях: Служба ранней помощи (СРП), Консультационный центр (КЦ), Центр сопровождения ребенка и его семьи (ЦСР), с учетом потенциальных возможностей сетевого взаимодействия с дошкольными учреждениями района. Программа вовлечения родительской общественности в образовательные и социокультурные ситуации в инклюзивной организации направлена на со-творчество и состоит из трех модулей: родительский клуб «Песочная страна», дистанционная технология с буклетами «Уче-

ние с увлечением», проект «Детский сад открывает историю» с «шагающим» Музеем игрушки (игротеккой) семьи Баряевых как адаптационным арт-пространством «Игрушки: традиции и современность». Такое взаимодействие имеет смешанный формат, позволяет осуществлять и традиционную модель, и дистанционную. В очном формате в рамках деятельностного подхода заработал проект STEAM-образования (аптекарский огород, «уголок России», биолоботория, детское ТВ), который в дистанционной модели представлен как ротация лабораторий, Леготеки, мультстудий и реализуется в проекте СОВидеотекА. Она содержит серию обучающих мультфильмов «МУльти-МУдрая Сова», созданных детьми и педагогами. Технология «перевернутого класса» заложена в буклетах «Учение с увлечением» и позволяет дистанционно сопровождать часто болеющих детей, семьи с приемными детьми в Школе приемных родителей (совместно по договору о сотрудничестве с СПб ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию № 15» г. Санкт-Петербурга) и с детьми, нуждающимися в паллиативной помощи (совместно по договору с АНО «Детский хоспис»), в условиях КЦ, «гибко» реализовать ее в ЦСР. Родители и дети могут «на выбор» посетить блоги с играми по разделам программы воспитания, дополнительных развивающих программ (Поликультурное воспитание); с виртуальной моделью можно познакомиться в темпу book музея «Игрушки: мои и мамы; сначала, потом», галерее-эссе.

Применение эффективных управленческих стратегий позволяет успешно включать детей с ОВЗ в группы комбинированной направленности с 2017 по 2021 г.: количество групп комбинированной направленности выросло с 10 до 22 из 30 групп. Количество детей с ОВЗ, включенных в группы, увеличилось с 67 до 246 из 647 человек (среди них детей с РАС — 1; с ЗПР — 35; с ТНР — 169; с синдромом Дауна — 20; с нарушением интеллекта — 5; с ДЦП — 2; с кохлеарной имплантацией — 1).

По результатам тьюториалов педагогов (в музее педагогических технологий) и ежемесячных «психологических кругов», на которых проводился мониторинг компетенций в соответствии с аксиологическим аспектом [5, с. 165] готовности педагогов к инклюзии [7, с. 10], отмечается позитивная динамика профессиональных компетенций педагогов.

Для популяризации идеи инклюзивного общества мобилизованы ресурсы социальных партнеров образовательной организации. Совместно с учреждениями высшего образования, общественными организациями проводятся инклюзивные мероприятия, в процессе которых развиваются социальный компонент ИОС и инклюзивная культура в обществе [3, с. 9].

Таким образом, образовательная организация осуществляет уровни социально-психологических изменений процесса включения [1, с. 136]:

1) системный — на уровне организации дружественной городской среды в районе через абилитационно-образовательный потенциал вариативных форм взаимодействия с педагогами и родителями; 2) организационный — командные управленческие стратегии на трех площадках; 3) групповой — включение в группы детей с синдромом Дауна с раннего возраста, диагностика детей группы «риска» и продолжение образования детей с ТНР и ЗПР в той же комбинированной группе со сверстниками, с которыми они пришли в раннем возрасте; 4) индивидуальный — персонализация в проектах, выборе ДОП, реабилитационном оборудовании, в технологическом компоненте ИОС.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Алехина С.В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62–78.
3. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер.: И. Анিকেев, науч. ред. Н. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
4. Инклюзивное и специальное образование: международный словарь терминов / под общ. ред. А.И. Жука, Н.Н. Малофеева, В.В. Хитрюк. Минск: БГПУ, 2020. 104 с.
5. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Аксиологические аспекты профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию / Е.Н. Кутепова, А.С. Сунцова // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации: материалы межд. науч.-практ. конф. / Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Минск: БГПУ, 2018. С. 165–168.
6. Соловьева Т.А. Проектирование индивидуальных учебных планов в специальном образовании: метод. реком. / Т.А. Соловьева. М.: ИКП РАО, Дობрошкола, 2020. 66 с. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2021/02/TAS-metodichka-var.1-01-02-2021-1.docx> (дата обращения: 16.07.2021).
7. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Хитрюк Вера Валерьевна; Балтийский федеральный университет им. И. Канта. Калининград, 2015. 390 с.
8. Шеманов А.Ю. Значение понимания культуры для постановки задач инклюзии / А.Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Межд. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 июня 2017 г., ФГБОУ ВПО МГППУ) / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 70–75.

Готовность руководящих и педагогических работников системы СПО Донецкой Народной Республики к инклюзивному образованию

Галкина Алиса Сергеевна,

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры управления образованием, педагогики и психологии, ГО ДПО «Институт развития профессионального образования»;
Донецк, Донецкая Народная Республика
galissa@yandex.ru

Технологии и медицина XXI века позволяют современному человеку многое из того, что раньше даже фантастам казалось за гранью возможного. Но вместе с новыми горизонтами возможностей формируются и новые ограничения. В обществе появляется все больше людей, чье здоровье не позволяет им полноценно включаться в социум, и неуклонно растет число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — с ОВЗ или инвалидностью).

В Донецкой Народной Республике (ДНР), где общественная ситуация усложняется 7-летним военным конфликтом и социальной конфронтацией, количество таких несовершеннолетних увеличивается не только за счет врожденных пороков, но и в связи с потерей здоровья из-за различного рода экстремальных ситуаций. Как показывает практика, из-за этих проблем нашему региону недостаточно системы инклюзивного образования, в которой ребенок с ОВЗ или инвалидностью с маленького возраста социализируется и обучается в соответствии со своими ограничениями и способностями, но она успешно работает в других регионах [3]. Потребность в инклюзии в республике довольно часто возникает в период обучения в средней школе или после ее окончания. На этом возрастном этапе подростки обретают больше свободы и попадают в непредвиденные экстремальные ситуации, либо из-за возрастных изменений у них возникают и обостряются психосоматические заболевания.

Ситуация в ДНР делает актуальным формирование действенной системы инклюзивного образования в среднем профессиональном образовании (далее — СПО) и выдвигает особые требования к работающим в ней руководителям и педагогам. Для того чтобы способствовать совершенствованию профессиональной компетентности педагогов СПО и расширению их педагогического горизонта в части инклюзивного обучения, в системе дополнительного профессионального образования, а именно в государственной организации дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального

образования» (далее – ГО ДПО ИРПО) были усовершенствованы программы обучения. Данные программы действуют полгода, но накопленного материала уже достаточно, для того чтобы подвести некоторые итоги.

Из 92 образовательных организаций системы СПО ДНР, согласно систематически предоставляемым для Министерства образования и науки отчетам о наличии студентов с ОВЗ или инвалидностью, в 20 организациях (21,7% от общего числа) по состоянию на начало 2021 г. отсутствовали такие студенты, в остальных организациях такие студенты были – 72 организации, или 78,3% от общего числа.

Целью исследования стало выявление разницы в готовности работы со студентами с ОВЗ или инвалидностью в зависимости от наличия такого личного опыта или такой деятельности в организации. Анализ проводился на основании отчетов образовательных организаций о наличии студентов с ОВЗ или инвалидностью и полученных от руководящих и педагогических работников системы СПО ответов или мини-эссе в отношении предмета обсуждения: «Проанализируйте деятельность Вашей образовательной организации и определите возможности и ограничения по обучению студентов-инвалидов или студентов с ОВЗ, а также укажите их наличие в Вашей организации». Для реализации исследования использовался метод семантического анализа полученных ответов, а также методы описательной и математической статистики, в частности угловой критерий Фишера для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости искомого показателя.

В процессе исследования было опрошено 75 руководящих и педагогических работников системы СПО республики. Среди них присутствовали специалисты, которые работают в своих образовательных организациях со студентами с ОВЗ или инвалидностью, а также которые не работают с такими лицами либо в их образовательных организациях они отсутствуют по каким-либо причинам (сложность получаемой специальности или профессии, например).

Анализ результатов по ответам руководителей системы СПО позволил обнаружить, что из всех опрошенных только 57,6% владеют ситуацией относительно наличия в образовательной организации студентов с ОВЗ или инвалидностью. 15,1% опрошенных дали ответы, которые полностью не соответствуют реальному положению вещей, то есть руководитель отвечал либо не вникая в вопрос, либо не проверяя себя, как в его организации обстоит дело с инклюзивным образованием. Причем в эту категорию попали руководители (9,1% из общего числа опрошенных руководящих работников системы СПО), которые ошибочно указали, что в их образовательных организациях

нет студентов с ОВЗ или инвалидностью, обучаются суммарно 12 студентов, что является довольно значимым числом. 27,3% опрошенных дали такие ответы, из которых нельзя сделать однозначный вывод относительно того, есть ли в образовательной организации студенты с ОВЗ или инвалидностью. Согласно отчетам о наличии студентов с ОВЗ или инвалидностью в образовательных организациях, руководители которых были опрошены, суммарно обучается 273 студента с указанными особенностями.

Анализ результатов по ответам преподавателей системы СПО позволил обнаружить, что из всех опрошенных только 69,0% владеют ситуациями относительно наличия в образовательной организации студентов с ОВЗ или инвалидностью. 11,9% опрошенных ошибочно указали, что среди их студентов нет студентов с ОВЗ или инвалидностью, хотя в образовательных организациях, которые представляли опрошенные преподаватели, суммарно обучаются 34 таких студента. 19,1% опрошенных дали такие ответы, из которых нельзя сделать однозначный вывод относительно того, есть ли в образовательной организации студенты с ОВЗ или инвалидностью. Согласно отчетам о наличии студентов с ОВЗ или инвалидностью в образовательных организациях, преподаватели которых были опрошены, суммарно обучается 479 студентов с указанными особенностями.

Сравнение полученных результатов с помощью углового критерия Фишера (углового преобразования Фишера, ϕ^*) позволило обнаружить, что на уровне значимости $\alpha > = 0,05$ в образовательных организациях, где присутствуют студенты с ОВЗ или инвалидностью, достоверно меньше руководящих и педагогических работников, которые не владеют ситуацией о наличии таких студентов или дают ответы, из которых невозможно сделать вывод о таких студентах. Данный вывод позволяет предположить, что распространение инклюзивного образования может способствовать повышению готовности руководящих и педагогических работников системы СПО ДНР к распространению инклюзивного образования.

Семантический анализ предоставленных ответов позволил собрать информацию о том, какие факторы являются для руководящих и педагогических работников системы СПО ДНР стимулирующими к усилению их психологической готовности к инклюзивному образованию. Среди таких факторов можно назвать уже такие, которые изучены современными учеными, например: наличие адаптированных образовательных программ и комплексов; благоприятный психологический климат как в педагогическом, так и в студенческом коллективах; систематическое повышение квалификации преподавателей и руководи-

телей, деятельность которых непосредственно связана с инклюзивным образованием, и т.д. [1; 2; 4].

Можно назвать также специфические факторы, от влияния которых зависит повышение продуктивности деятельности работников системы СПО ДНР во взаимоотношениях со студентами с ОВЗ или инвалидностью, в том числе: наличие подготовленных педагогов, психологов и социальных работников, которые могут содействовать адаптации или реадаптации студентов с особыми потребностями в образовательной организации СПО (например, подростки, потерявшие здоровье в результате военных действий); построение более эффективной системы воспитательных мероприятий, формирующих толерантное отношение к студентам с ОВЗ или инвалидностью как в школьной, так и в студенческой и родительской среде; создание системы образовательных и поддерживающих мероприятий для родителей студентов с ОВЗ или инвалидностью. Кроме указанного, наиболее существенным фактором, который может способствовать деятельности педагогов быть более эффективной при подготовке студентов с ОВЗ или инвалидностью, можно назвать профессиональную и педагогическую поддержку таких педагогов на всех этапах их деятельности. Указанные предложения сложно назвать исчерпывающими, но они могут являться отправными точками для дальнейшего совершенствования системы инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования ДНР.

Литература

1. Грабчук К.М. Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования / К.М. Грабчук // Научный вестник ЮИМ. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnyue-protsessy-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-i-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.07.2021).
2. Дробышева Е.А. Инклюзивное образование в системе среднего профессионального образования / Е.А. Дробышева // Молодой ученый. 2020. № 2 (292). С. 256—258. URL: <https://moluch.ru/archive/292/66219/> (дата обращения: 15.07.2021).
3. Леонтьев Д.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.А. Лебедева. М.: Смысл, 2017. 80 с.
4. Харитоновна О.В. Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе / О.В. Харитоновна, А.Б. Звоненко, К.С. Суходоева // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 31.07.2021).

Школа наставников как модель позитивной социализации подростков с расстройством аутистического спектра

Димченко Ольга Николаевна,
руководитель, БРОО «Синяя птица»; Белгород, Россия
d_o_n@inbox.ru

Нагель Оксана Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и дефектологии, ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития
образования»; г. Белгород, Россия
nagel_op@beliro.ru

Устойчивой тенденцией Белгородской области является рост численности детей с ОВЗ, имеющих расстройства аутистического спектра (далее – РАС): с 314 человек в 2017 г. до 634 человек в 2020 г. Это обусловлено появлением системных межведомственных программ, направленных как на раннее выявление данного вида расстройств, так и на сопровождение всего «жизненного маршрута» людей с РАС. С 2014 по 2020 год были зарегистрированы четыре некоммерческие родительские организации (далее – НКО), занимающиеся вопросами помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями (МН). НКО «Синяя птица» (численность подопечных более 250 человек) является своего рода «лабораторией инклюзивных технологий» для системы дополнительного образования региона. Особое внимание мы уделяем социализации подростков с РАС и другими МН. Они испытывают недостаток в общении с авторитетным наставником, близким по социальной ситуации развития и разделяющим его интересы, нуждаются в личностно значимом «круге принятия», системе специально организованной среды, выводящей за границы семьи.

Проект «Школа наставников-волонтеров для помощи подросткам с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью» (далее – Наставники) реализуется БРОО «Синяя птица» начиная с 2018 г. Финансирование осуществляется благодаря ежегодной субсидии администрации региона (ежегодный бюджет составляет 500 тыс. руб.). Ежегодно мы проводим не менее 120 занятий. В 2020 году в проекте приняли участие около 48 волонтеров и 34 подростков.

Цель проекта – позитивная социализация подростков с РАС и другими ментальными нарушениями с участием волонтеров-наставников подросткового и юношеского возраста. Основной принцип проекта – равноправие отношений между наставником и подростком с РАС.

Мы применяем три типа занятий: развивающий досуг (далее — досуг), социально-бытовая ориентировка (далее — СБО), интегрированное занятие. В зависимости от поведенческих особенностей детей и работоспособности, вариантов режима активности подростков и их наставников (учебное время, каникулы, иная внеурочная занятость, выходные либо рабочие дни) мы практикуем все три типа занятий. Интегрированные занятия являются максимально функциональными, поскольку в реальной жизни происходит чередование времени «для работы» и «для отдыха». Они более продолжительны (1,5 часа) и проходят в выходные дни.

Мы выделяем три этапа работы каждого занятия. Подготовительно-организационный этап самый длительный. Виды активностей планируются с учетом поведенческих особенностей детей, внешних ситуационных факторов, актуальных потребностей волонтеров и подростков. Для этого организовано два чата в Viber: с родителями подростков («организационный чат») и с волонтерами («обучающий чат»). В «организационном чате» родители могут увидеть фотографии каждого занятия, поделиться обратной связью, высказать благодарность. Важно, чтобы навыки, приобретенные на занятиях, были «перенесены» родителями в обычную жизнь ребенка. В «обучающем чате» происходит распределение пар «наставник — подросток», обсуждение идей занятий (с учетом опыта волонтеров и особенностей детей). Этап реализации включает: инструктаж наставников перед занятием; проведение занятия; подведение итогов занятия совместно с родителями, волонтерами и специалистами. Этап рефлексии предполагает обсуждение волонтерами и специалистами результатов занятия, коррекцию ошибок, с акцентом внимания на позитивном опыте, ответы на вопросы, планирование предстоящей деятельности.

Предлагаемые активности были эмоционально привлекательными, лично значимыми и для подростков, и для наставников. Досуг должен быть разнообразным, предполагать развивающий элемент, но в то же время не быть интеллектуально сложным. Он должен инициировать самостоятельность и проводиться в доступной для детей с РАС среде (предполагать подготовку «принимающей стороны»). После каждого занятия мы устраиваем совместное чаепитие и проводим современные настольные игры и активные игры («Дженга», «Твистер», др.). На первый взгляд простые по содержанию занятия вызывают интерес и у волонтеров, и у наших подопечных, поскольку проходят вне излишней опеки взрослых.

Успешными для проекта себя показали следующие категории наставников: члены семьи подростка с ментальными нарушениями, близкие по

возрасту; члены семей сотрудников БРОО «Синяя птица»; обучающиеся старших классов, желающие получить в будущем образование в области педагогики, медицины, реабилитации и т.п.; студенты колледжей и вузов, в которых ведется обучение «помогающим» профессиям, в том числе и работники культуры. То есть все те, кто хочет получить профессиональный, предпрофессиональный, личностный и коммуникативный опыт с людьми с особыми потребностями.

Мы рекомендуем выделить двух специалистов по работе с волонтерами: 1) «рекрутер» — молодой по возрасту человек, обладающий позитивным мышлением, коммуникабельностью, имеющий опыт работы в проекте; 2) «тренер» — специалист, имеющий образование в области работы с детьми с МН, знания прикладного анализа поведения (для детей с РАС). «Рекрутер» обращается к списку местных вузов, которые ведут обучение помогающим профессиям. Связывается с руководителем учреждения с предложением о привлечении студентов к волонтерской деятельности. Обговариваются дата и время встречи и целевая аудитория.

Мы предлагаем следующую технологию по отбору волонтеров.

1. «Рекрутер» и «тренер» проводят мотивационные мероприятия в студенческих группах, где потенциальным наставникам рассказывают о специфике проекта, о преимуществах сотрудничества с организацией.

2. На вводной лекции излагается интересная, яркая, образная информация о людях с МН и об инклюзивности современного общества.

3. Волонтер приглашается на одно из занятий в качестве наблюдателя с последующей рефлексией увиденного.

4. На первом занятии волонтеры-новички работают не в паре, а в тройке (2 волонтера + ребенок) и строго под наблюдением специалиста.

Обучение волонтеров происходит на практических тренингах, которые проводятся 1—2 раза в месяц. Желающие присоединиться к проекту в первую очередь посещают семинар, на котором их знакомят с расписанием проекта, другими участниками, организационными подробностями. Также формируют у пришедших базовое представление об особенностях подопечных и специфике общения с ними. На протяжении всего периода наставники посещают тренинговые занятия, темы для которых подобраны психологом — сотрудником организации. Волонтерам подробно рассказывают о РАС, о работе с нежелательным поведением и т.п. У наставников есть возможность присоединиться к разным обучающим программам «Синей птицы» в том случае, если есть желание совершенствовать свои знания в области прикладного

анализа поведения. Содержание тренингов перекликается с событиями практических занятий. Любой желающий может задать вопросы по поводу своей работы и вынести на обсуждение непонятную тему. Сотрудники проекта готовят для разборов кейсы на основе трудностей, с которыми волонтеры сталкиваются на ранних этапах. Вводный инструктаж проводится для новых волонтеров и представляет собой описание задач проекта, структуры занятия. Перед каждым занятием проводится короткий инструктаж о тактике предстоящей деятельности, особенностях конкретных детей, с которыми наставникам предстоит работать, и т.п.

Нами было выделено несколько направлений мотивирования студентов к волонтерской деятельности.

1. Материальное. Каждому наставнику создается волонтерская книжка (на сайте dobro.ru), в ней прописываются мероприятия, в которых он принял участие, а также часы работы. Это служит основанием для получения дополнительной части к стипендии.

2. Профессиональное. Студенты отмечают недостаток практики в процессе вузовского обучения, этот пробел можно восполнить в нашем проекте. Некоторые волонтеры впоследствии становятся сотрудниками «Синей птицы», получают дополнительное профессиональное образование.

3. Коммуникативно-ассертивное. Один раз в полгода все волонтеры участвуют в мотивационных мероприятиях, на которых происходит вручение благодарностей, обсуждение инициатив и предложений, оценка успехов проекта и развития новых компетенций волонтеров.

4. Социальная значимость деятельности. После каждого занятия волонтер имеет возможность увидеть обратную связь от родителей и детей, их благодарность — лучший мотиватор; наставники видят, какую важную роль играют занятия в жизни подопечных, как последние приобретают новые умения и навыки.

5. Расширение социальных контактов. Работая в организации, волонтеры взаимодействуют с широким кругом социальных партнеров, участвуют в значимых муниципальных проектах.

Бывают случаи, когда потенциальные наставники уходят на начальных этапах работы по одной из следующих причин: неправильное распределение своего времени, своих возможностей, недостаточная уверенность в своих силах, осознание несоответствия собственных ожиданий реальной работе в проекте, отсутствие интереса. «Выбор каждого человека заслуживает уважения» — это одна из центральных линий проекта «Наставники».

Формирование инклюзивной образовательной среды для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями (из опыта работы Дворца творчества детей и молодежи города Томска)

Еремина Евгения Геннадьевна,
заместитель директора, МАОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи»
г. Томска; Томск, Россия
pifagot@mail.ru

В документах, принятых на государственном уровне (федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», Концепция развития образования — 2020—2030, Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г.), четко прослеживается запрос общества на формирование инклюзивной образовательной среды для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Дополнительное образование, как самая демократичная, открытая образовательная система, функционирующая сегодня в новой модели, способна сформировать достойный ответ на этот запрос. Крупнейшее и старейшее учреждение дополнительного образования города Томска — Дворец творчества детей и молодежи — объект для внедрения инклюзивного образования.

Понятие «инклюзия» рассматривается шире, чем только работа с детьми с ОВЗ. Это организация образовательного процесса любого ребенка с особыми образовательными потребностями.

В рамках реализации проекта «Мягкая инклюзия» Дворец творчества разработал организационно-педагогическую модель инклюзивного образования.

Задачами реализации проекта стали:

1) обучение педагогов дополнительного образования, методистов на кафедре дефектологии Томского государственного педагогического университета. Сегодня 25 педагогов и методистов окончили курсы повышения квалификации; 2 педагога прошли обучение в магистратуре на кафедре дефектологии ТГПУ. Опыт дворца по формированию инклюзии в дополнительном образовании был обобщен в виде магистерской диссертации педагога-психолога;

2) разработка алгоритма сетевого взаимодействия ДТДиМ с партнерами по организации инклюзивной среды. Заключены соглашения с психолого-медико-педагогической комиссией г. Томска, Томским государственным педагогическим университетом, ООШИ № 22 г. Томска, МБОУ ООШ № 45 г. Томска, ОГБУ «Школа-интернат для обучающихся

с нарушениями слуха», Центром помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Орлиное гнездо», Областной библиотекой им. А.С. Пушкина, Музыкальной школой № 1, Охтинским центром (г. Санкт-Петербург), ТРОО «Ассоциация родителей детей с аутизмом «АУРА»», ТРОД «Диво», фондом «Обыкновенное чудо», ассоциацией «Союз родителей детей-инвалидов», сообществом родителей детей с синдромом Дауна;

3) апробация реализации адаптированных вариантов дополнительных общеобразовательных, общеразвивающих программ для участия в них детей с ОВЗ. Разработаны и успешно реализуются восемь адаптированных программ по шести направленностям. Образовательная составляющая программы определяется возможностями ребенка; акцентируется внимание не только на формировании «жизненной компетенции», способности коммуницировать, выполнять работу без посторонней помощи, но и на формировании ситуации успеха в освоении предметной области. Около 150 детей интегрированы в реализацию городских программ воспитания и дополнительного образования, одиннадцать обучающихся инклюзированы в образовательные программы. Всего во Дворце творчества 305 «особенных» детей;

4) организационно-правовое обеспечение реализации модели. Мотивация педагогов. Профсоюзный комитет ДТДиМ подготовил пакет документов, на основании которых педагог, занимающийся с детьми с ОВЗ, получает увеличение ежегодного оплачиваемого отпуска с 42 до 56 дней. В Положении об оплате труда, в бланке ежемесячного стимулирования педагогов дворца предусмотрена поддержка педагогов, которые ведут работу с «особенными» детьми;

5) обеспечение необходимого оборудования и расходных материалов для реализации адаптированных образовательных программ. Командой инновационного отдела были активно использованы грантовые поддержки ПАО «СИБУР-Холдинг», Думы г. Томска, Управления по делам молодежи, Областного центра дополнительного образования.

В рамках реализации федеральных программ «Доступная среда» и «Формирование комфортной городской среды» пандусами оборудованы подходы к зданию ДТДиМ, обустроен туалет, обеспечен доступ в паркетный и большой залы.

В модели ДТДиМ основным заказчиком и интегратором всех ресурсов является семья. Родители или законные представители получают информацию о ресурсах дворца (<https://www.dtdm.tomsk.ru/content/inklyuzivnoe-obrazovanie>), берут рекомендации из школьных консилиумов или ПМПК для формирования профиля образовательной программы. Педагог, совместно с психологом дворца, проводит тестовые занятия, корректирует программу исходя из «запроса» и рекомендаций. При необходимости определяется

тьюторское сопровождение (родители, психолог, тьютор). Ребенок зачисляется на общих основаниях. Учитывается в системе ПФДО.

При организации образовательного процесса для обучающихся специализированных учреждений заключается договор с ОУ на тьюторское сопровождение.

Векторы работы с «особенными» детьми в МАОУ ДО ДТДиМ

1. Адаптированные общеобразовательные программы.
2. Элементы инклюзии в дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программах.
3. Интеграция с основным коррекционным образовательным учреждением через участие детей в городских программах.
4. Организация и проведение концертно-познавательных программ совместно с фондами, общественными организациями.
5. Организация профильных конкурсов (например, соревнования «Танцы без границ»), выставок и т.п.

Особенности организации образовательной деятельности

Для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) — образовательные мероприятия городских программ: «Экополус», «Люби и знай свой город и край», «Городская детская филармония», «Калейдоскоп чудес», «Школа светофорных наук». В данных программах обучающиеся участвуют по выбору, в сопровождении педагогов основного образовательного учреждения, что позволяет им получить социальный опыт взаимодействия с нормотипичными детьми. Педагог и обучающиеся работают в команде. Для участников городских программ из интерната № 1 была апробирована диагностика федерального проекта «Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации», что позволило сформировать индивидуальные маршруты.

Для обучающихся с нарушениями интеллектуального развития — адаптированные программы «Начальное авиамоделирование», «Красота своими руками» (бисероплетение), «Мой друг — робот» для обучающихся ООШИ № 22. Организация процесса обучения с учетом индивидуального темпа и продвижения в образовательном пространстве. Результаты освоения адаптированной программы оформляются в виде выставки, участия в соревнованиях, конкурсах.

«Секреты дружных клавиш» (индивидуальные занятия по фортепиано). Тьюторское сопровождение родителей, взаимодействие с психологом основного образовательного учреждения при разработке индивидуального образовательного маршрута. Выступление в основном ОУ.

Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата — «Танцы без границ». Программа разработана и апробирована с учетом всех трех видов «танцев на коляске»: «комби-пара», «соло», «дуо-пара».

Для слепых и слабовидящих детей — «Пение с закрытыми глазами», «Фортепиано», инклюзия в музыкально-хоровую школу — студию «Глория». Благодаря усилиям педагога и сотрудничеству с Областной библиотекой им. А.С. Пушкина в ДТДиМ начал формироваться УМК для обучения вокалу и игре на музыкальных инструментах (сборники музыкального Брайля). Участие в профессиональных конкурсах позволило слепому обучающемуся приобрести социальный опыт «ситуации успеха» и пения в общем хоре.

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра — программы «Красочный мир», «Учимся рисовать», «Секреты дружных клавиш». Инклюзии предшествует адаптационный период, предполагающий индивидуальное обучение с участием педагога-предметника (ИЗО), педагога-психолога и тьютора (родители).

Для глухих и слабослышащих детей — «Танцы без границ», «Авиамоделирование» (инклюзия). Программы разработаны по запросу родителей. В программе по авиамоделированию дети инклюзированы в общую группу, на занятиях присутствует сурдопереводчик.

Для обучающихся с синдромом Дауна — «Танцы без границ». Программа организована по запросу родителей «особенных» детей, находится в процессе адаптации.

Важно отметить, что сама парадигма дополнительного образования изначально опирается на лично ориентированную модель развития учащегося, его творческого потенциала и способностей. Для социализации «особенных» детей среда дополнительного образования оптимальна и незаменима. Успешное формирование инклюзивной образовательной среды зависит не только от материально-технического, нормативно-правового, методического и психолого-педагогического сопровождения, но и от грамотной организации взаимодействия с семьей, основным образовательным учреждением, другими организациями.

Административные аспекты инклюзии регионального образовательного пространства

Захарова Инна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»; Ульяновск, Россия
inna73reg@yandex.ru

Одной из приоритетных задач современной образовательной политики нашей страны является гарантия доступности качественного

образования и равных возможностей его получения детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Два миллиона таких детей, из которых 745 тысяч являются инвалидами, нуждаются в вариативных моделях психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного или дифференцированного (специального или коррекционного) обучения. Эти условия в большой мере зависят от региональной специфики: социально-экономических, природно-климатических особенностей, наличия социальной инфраструктуры.

Цель данной статьи — обосновать необходимость анализа практики инклюзивного образования в масштабах регионального образовательного пространства (РОП), в котором реализуются общие педагогические, административные, идеологические принципы обеспечения полноценного участия детей с ООП в жизни общества. Считаем, что формирование инклюзивной среды необходимо анализировать не только в рамках отдельной образовательной организации, но и в региональном контексте. При этом необходима координация всех уровней системы образования через административную деятельность.

И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин ввели в 1993 г. понятие «образовательное пространство» как пространство совместной работы взрослых и детей, рассматривая проектирование образовательных систем [5, с. 24]. Сегодня это понятие наполнено различными смыслами: так, Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» использует его для характеристики всей системы отечественного образования, устанавливая принцип «связности образовательного пространства на всей территории страны» [4]. В этом же «географическом» ключе можно говорить о РОП, которое составляют взаимосвязанные рынки образовательных услуг, объекты образовательной инфраструктуры и органы управления территориальной системы образования, взаимодействие которых необходимо для удовлетворения образовательных, культурных, социальных потребностей граждан [2, с. 379].

Формирование инклюзивной среды невозможно без того, чтобы вся система образования территории была готова к принятию любого ребенка, в том числе с ООП, при этом ключевым моментом специалисты отмечают «развитие инклюзивной культуры в образовательном сообществе» [1, с. 6]. Элементами этой культуры выступают ценности, нормы, установки и этика в отношении инклюзии, социально-личностные качества педагогов, способствующие благоприятному взаимодействию всех участников инклюзивного образования [6, с. 126]. Формирование такой культуры возможно и в отдельной образовательной организации, но индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ООП проходит через различные организации. Для этого значимы преемственность

принципов, методов, образовательных технологий на всех ступенях системы образования, координация инклюзивного образования в РОП, административное и методическое сопровождение инклюзивных практик.

Координирующей структурой такой работы могут быть региональные центры психолого-педагогического консультирования, медико-социальные центры, вузы. Опыт Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов МГППУ показывает продуктивность учебно-методического и организационного сопровождения инклюзивных практик организаций-партнеров в сетевом формате [3, с. 8].

При скоординированной работе организаций РОП формируется единая инклюзивная образовательная среда территории. Примером является опыт Ульяновской области по поддержке образовательных организаций, работающих по адаптированным общеобразовательным программам.

На начало 2021 г. в регионе было 6436 детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Из 50 395 посещающих дошкольные образовательные организации более 3 тыс. воспитанников с ОВЗ, 53 человека — дети-инвалиды.

В школах области в 2020/21 учебном году обучались 3596 человек с ООП (на 1,02% больше 2019/20 учебного года), еще 2205 обучающихся получали образование по программам образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (на 1,4% выше предыдущего года). Инклюзивно в текущем году обучались 3335 школьников с ОВЗ, в том числе 1197 детей-инвалидов, что больше предыдущего года на 4,6% и 3,3% соответственно. Условия для получения качественного общего образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов имеются в 330 школах (83,9% от общего числа), в них обучается 5456 учеников с ограничениями здоровья. Количество специальных коррекционных классов для обучающихся с ОВЗ по сравнению с 2019/20 учебным годом возросло на 20,7%, численность обучающихся в них детей с ОВЗ увеличилась на 28,8%.

В областном центре из 62,5 тыс. школьников 1,5 тыс. имеют ООП: 350 человек находятся на индивидуальном обучении, 39 человек обучаются дистанционно, остальные посещают общеобразовательные школы с традиционной классно-урочной системой. Коррекционные классы открыты в четырех школах г. Ульяновска. С 2008 года на базе школы-интерната № 88 функционирует ресурсный центр дистанционного образования детей-инвалидов.

В регионе работают одна областная и 4 территориальные психолого-медико-педагогические комиссии, которые на основе комплексной диагностики определяют условия для получения образования детьми с ООП. Действует 14 межведомственных служб ранней помощи детям с ОВЗ, четыре центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В этих структурах психолого-педагогического сопровождения обу-

чающихся с ОВЗ в 2020/21 учебном году работают 4351 человек (специалисты и педагогические работники). В системе инклюзивного образования Ульяновской области работают 245 учителей-дефектологов, 448 учителей-логопедов, 447 педагогов-психологов, 189 социальных педагогов.

Областная целевая программа «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, проживающих на территории Ульяновской области» на 2010–2015 гг., региональная программа «Доступная среда» на 2017–2020 гг., Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного образования (2018 г.) позволили создать эргономичную среду для детей с ООП. Развитие инклюзивного образования предусмотрено региональным Планом мероприятий по реализации в 2021–2025 гг. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (Распоряжение от 19.01.2021 № 62-р).

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП требует как методического обеспечения, так и административной поддержки. При этом создание специальных условий инклюзивного образования является не самой сложной задачей, более значимо изменение сознания педагогов, идеологии образовательной системы, осознание ценности каждого ребенка, вне зависимости от его состояния здоровья. Но только в этом случае достижима ведущая цель — возможность успешной социализации обучающихся с ООП, успешность их обучения в РОП и готовность к активной жизни.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Захарова И.В. Конкурентоспособность университета как гибридной структуры регионального образовательного пространства / И.В. Захарова // Регионология. 2020. Т. 28. № 2. С. 377–399. DOI: 10.15507/2413-1407.111.028.202002.377-399
3. Панюкова С.В. Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами / С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева, В.С. Сергеева // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 7–18. DOI: 10.17759/pse.2018230202
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС ГАРАНТ.
5. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 24–32.
6. Якубова Ф.Р. Инклюзивная культура — ключевой фактор успешности инклюзивного образования / Ф.Р. Якубова // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123–129. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-1-123-129

Необходимость разрешения проблем стигматизации и романтизации лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии

Зинченко Екатерина Дмитриевна,

студент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;
Москва, Россия
ed.zin.121833@gmail.com

Никандрова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики
и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»; Москва, Россия
ts.nikandrova@mpgu.su

Современное образование и инклюзия тесно связаны с интенсивностью течения социальных процессов, их направлением и характером. Образование сегодня трансформируется, меняется под влиянием изменений в них: инклюзия была в образовательных учреждениях не сразу, ее ввели именно ввиду происходящих перемен в обществе, сознании людей, законодательстве. Именно ввиду того что общество стало узнавать о людях с расстройствами аутистического спектра (РАС), в нем стало формироваться и различное отношение к ним, появились стигматизация и романтизация, которые отражаются на тенденциях в инклюзивном образовании. В том числе учитель, являясь образцом для детей, в силу своего недостаточного знания о расстройствах психологического развития, может показать детям проекцию общественного отношения к лицам с РАС, например, или с ограниченными возможностями здоровья в целом. Это влияет на самооценку учащихся с нарушениями, их успешность в учении. Это создает определенное направление деятельности в данном вопросе и показывает непосредственную связь проблемы стигматизации и романтизации с образовательными тенденциями, одной из которых является инклюзия, демонстрирует значимость гражданского участия и влияния на развитие образования. В случае отсутствия достаточного внимания к данной проблеме это может привести к нарушению самого процесса введения инклюзии, его хода.

Стигматизация может происходить и со стороны посторонних людей, это может быть и ассоциированная стигма, о которой пишут А.А. Нестерова и В.В. Хитрюк [2, с. 56], – стигматизация семьи. Стигматизировать расстройства могут учителя, персонал медицинских учреждений и социального обслуживания. Это вносит дисбаланс в гражданское участие в развитии инклюзивного образования.

В монографии А.А. Нестеровой и коллег [1, с. 48–84] описаны аттитуды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС. Отмечается недостаточность методической базы для работы с данным контингентом у учителей общеобразовательных школ. Авторы говорят о том, что в школах, осуществляющих инклюзивное образование, понимание педагогами этого процесса различается, как и готовность образовательных учреждений к таким изменениям. Поэтому для введения инклюзии необходимы тщательно подготовленная методическая база, а также проведение социальной работы с населением, в том числе с родителями учащихся и школьниками.

Другой стороной вопроса, связанной с работой средств массовой информации, является романтизация образа человека с расстройствами, также несущая определенную опасность. Превознесение свойств расстройства приводит к излишней идеализации и неполному владению информацией, в связи с чем некоторые родители могут отказаться от программ вмешательства для своих детей или столкнуться с отсутствием достаточной поддержки. Тенденция романтизации РАС в СМИ и кинематографе может служить и для преодоления стигматизации за счет демонстрации незаурядных способностей у некоторых лиц с РАС, но нередко результатом становится формирование неполных представлений о синдроме. Так, в массовой культуре образ человека с аутизмом стал почти тождественным образу человека с синдромом саванта, хотя это довольно редкое явление.

Целью написания статьи является обоснование необходимости изучения проблем стигматизации и романтизации, особенно в отношении лиц с РАС, в процессе инклюзии.

Для выявления уровня понимания поставленной проблемы было проведено два кратких опроса: один касался понимания людьми проблемы стигматизации и романтизации лиц с РАС, а второй – отдельно романтизации.

В первом опросе приняли участие 150 респондентов, из которых 68% – это молодые люди от 18 до 24 лет, 13% – от 25 до 34 лет, 7% – до 18 лет, 10% – старше 35 лет, 2% – от 25 до 35 лет. По уровню образования и сфере занятости опрошенные различались: 61% из них относились к сфере образования, 5% – международным отношениям, 5% – сфере обслуживания, 4% – медицине, 3% – финансам и бухгалтерии, 3% – юриспруденции, 2% – СМИ, 1% – психологии, 1% – маркетингу и рекламе, а также к другим отраслям, в числе которых социология и социальная защита населения, строительство, политология, программирование, транспорт, домоводство и фриланс, торговля (в общей сложности 15%).

Опрос делился на два блока: первый предназначался для сбора информации о респондентах, второй — для непосредственного сбора мнений. В первой части заключительным был вопрос, знают ли участники о том, что такое РАС. 38% опрошенных заявили, что слышали об этом и имеют некоторые представления, 25% ответили, что работают с людьми с РАС или являются их родственниками, 22% интересуются данным вопросом, но в жизни не сталкивались, 10% не имеют представлений о сути расстройства, 5% не слышали словосочетания «расстройства аутистического спектра». Респонденты, которые выбрали два последних варианта, не проходили во второй блок и завершали опрос. Таким образом, во второй части опроса приняли участие 127 человек.

Во втором блоке выяснилось, что 68% опрошенных задумывались о проблеме стигматизации каких-либо социальных групп ранее, 72% также отметили, что задумывались о романтизации. Остальные вопросы требовали оценки степени согласия с тем или иным суждением. Степень влияния стигматизации и романтизации РАС на общество по шкале от 0 до 5, где 0 — это «не оказывает влияние», а 5 — «оказывает сильное влияние», 38% опрошенных оценивают на «4», 32% — на «3», 14% на «5», 9,5% — на «2», 5% — на «1» и 1,5% считают, что влияние отсутствует.

Второй опрос касался романтизации лиц с РАС, в нем приняли участие 30 человек в возрасте от 18 до 45 лет. Опрос состоял из трех блоков: информация о респонденте, романтизация РАС и раздел для родителей лиц с РАС. 4 человека являются родителями людей с РАС, 15 респондентов из всего числа опрошенных получают соответствующее образование, 4 человека имеют соответствующее образование и часто взаимодействуют с лицами с РАС, 1 — волонтер в организациях для лиц с РАС, 6 человек — не имеют отношения к лицам с РАС. 29 человек на вопрос, знают ли они, что такое РАС, ответили утвердительно. В разной степени развернутый ответ смогли дать 20 из 30 опрошенных. На вопрос, как может охарактеризовать человека с РАС респондент, ответы были следующими: 4 человека не ответили, 14 человек дали развернутый комментарий и 12 человек дали 2–3 характеристики. В основном они указывали такие качества: агрессивность, замкнутость, заикленность, пугливость, наличие различных нарушений, некоммуникабельность, вспыльчивость. Особых признаков романтизации обнаружено не было.

4 родителя детей с РАС отвечали на вопросы специального блока. 3 родителя на вопрос, встречались ли они с романтизацией расстройства, ответили «да, такое было один или несколько раз»; 1 ответил,

что часто с этим сталкивается (ответов «нет» не было). Все родители отметили, что романтизация проявляется в том, что ребенку заведомо приписывают гениальность и незаурядные способности. Ответы на вопрос, опасна ли романтизация расстройства, можно объединить в следующие тезисы:

1. Если недооценивать трудности при РАС, могут быть отменены коррекционные занятия, выплаты и льготы.

2. «Нет, не опасна. «Особенным» родителям очень тяжело, особенно в России и странах СНГ. Общество слишком мало знает об аутизме, нет толерантности и терпимости. Пусть лучше окружающие называют таких детей гениями, чем больными, у которых не все в порядке в голове».

3. В массы часто выпускается мнение, где РАС считается «гламурной болезнью, которой не существует» (цитата), что влияет на настроение общества и возможность получения диагноза.

Таким образом, можно сделать вывод, что определенно существует проблема стигматизации лиц с РАС, но также, хотя и в меньшей степени, проявляется и романтизация расстройства, несущая некоторую угрозу. Все это влияет на возможность качественного введения инклюзии в образовательных учреждениях ввиду тех или иных предубеждений, наличия мифов и ошибочных мнений среди учащихся школ, их родителей, учителей.

Главными инструментами в преодолении крайних позиций в отношении к лицам с РАС являются информирование людей об аутизме, консультирование родителей, повышение квалификации специалистов и предоставление им информации о данном расстройстве. Инклюзия в определенном виде может способствовать созданию более полного образа человека с РАС и формированию отношения к нему. Гражданское участие в развитии инклюзивного образования в первую очередь заключается в формировании здорового и взвешенного отношения общества к людям, имеющим расстройства аутистического спектра.

Литература

1. Нестерова А.А. Социальная стигматизация детей с расстройствами аутистического спектра и их семей: детерминанты и стратегии преодоления / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Суслова. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2020. 310 с.

2. Нестерова А.А. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра / А.А. Нестерова, В.В. Хитрюк // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2018. № 4. С. 50–61.

Ранняя помощь как базовый структурный компонент образовательной инклюзивной системы Мурманской области

Корякина Любовь Александровна,
учитель-дефектолог, ГОБУ Мурманской области «Центр
психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»;
Мурманск, Россия
Owlove17@rambler.ru

Целью развития системы ранней помощи в Мурманской области является организация эффективного межведомственного взаимодействия государственных, муниципальных и общественных организаций, участвующих в оказании ранней комплексной помощи детям целевой группы, обеспечивающего раннее выявление отклонений в развитии, оптимальное развитие и адаптацию детей с нарушениями жизнедеятельности, интеграцию семьи и ребенка в общество, профилактику и снижение выраженности нарушений развития, повышение доступности образования для детей целевой группы.

Раннее выявление и начало комплексной помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество [1].

Достижение цели обеспечивается проведением комплекса мероприятий по созданию на территории Мурманской области региональной модели ранней помощи с опорой на материально-технические и кадровые ресурсы, сформированные в процессе развития сети служб ранней помощи. В число решаемых при этом основных задач входят повышение эффективности оказания государственных услуг в сфере реабилитации и абилитации детей, нуждающихся в ранней помощи, повышение их доступности для получателей, обеспечение максимальной полноты охвата нуждающихся, а также своевременности ранней диагностики отклонений.

Впервые в Мурманской области объединены усилия трех профильных ведомств, что является примером эффективного взаимодействия, при котором действия направлены в интересах детей целевой группы. Деятельность региональной системы ранней помощи имеет регламентированный характер и представлена межведомственной моделью, в которой ранняя помощь рассматривается как комплексная услуга, включающая в себя медицинскую, педагогическую и социальную помощь.

С началом развития системы ранней помощи в Мурманской области функционировало 4 службы ранней помощи, в настоящее время

в регионе свою деятельность осуществляют 14 служб ранней помощи (далее — СРП). Общее количество обращений в службы ранней помощи с момента их создания составило 2264. По итогам обращений проведены индивидуальные консультации и организовано психолого-педагогическое сопровождение семей, нуждающихся в услугах ранней помощи.

Кадровый ресурс системы ранней помощи обеспечен следующими специалистами: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, руководитель службы (старший воспитатель). Дополнительно к деятельности привлекаются воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре.

Целевой группой для оказания услуг ранней помощи являются семьи с детьми в возрасте от 0 до 3 лет, у которых имеются отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития.

В работе с семьями используются разнообразные формы работы: индивидуальное консультирование по вопросам развития и воспитания детей, в том числе в дистанционном формате; разработка программ ранней помощи, реализация которых осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой форме. С целью повышения родительской компетентности и психолого-педагогической грамотности специалисты СРП реализуют программы просветительской направленности, включающие разные формы работы: круглые столы, мастер-классы, обучающие семинары, тренинги взаимодействия и т.д.

Координатором деятельности по организационно-методическому сопровождению СРП является Ресурсный центр по развитию ранней помощи в Мурманской области, созданный на базе ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

В рамках организационно-методического сопровождения проводится ряд организационных мероприятий, способствующих развитию сети СРП. Наиболее распространенными формами организации данных мероприятий являются: круглые столы, выездные консультативные дни по проблемам функционирования СРП; семинары-совещания с руководителями СРП.

С целью оценки качества работы СРП разработан и внедрен в практику работы мониторинг деятельности СРП. Оказание информационно-методической поддержки на регулярной основе обеспечивает эффективное предоставление услуг ранней помощи. С этой целью специалистами ресурсного центра разрабатывается информационно-методическая продукция по различным видам деятельности служб; общее количество разработанных материалов составляет более 50 наимено-

ваний, распространено свыше 4000 экземпляров. Распространение методической продукции осуществляется в рамках обучающих семинаров-практикумов, консультативных дней. Разработана и реализована программа просветительской направленности для специалистов СРП, в рамках которой прошли обучение все специалисты служб.

Одной из эффективных форм работы по обобщению и трансляции практического опыта работы с детьми целевой группы стало ежегодное проведение дней открытых дверей на базе дошкольных образовательных учреждений, в которых функционируют службы.

Массовое информирование родительской общественности об услугах ранней помощи на территории Мурманской области организовано посредством трансляции цикла радиопередач «Школа молодых родителей», при совместном участии «Радио России – Мурманск» и ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Несмотря на завершение реализации концепции ранней помощи, дальнейшая деятельность по развитию системы ранней помощи в регионе совершенствуется. В связи с чем определены следующие точки роста:

- обеспечение функционирования служб ранней помощи в качестве обособленных структурных подразделений ДОО с соответствующим финансированием посредством совершенствования регионального законодательства в области развития системы ранней помощи;

- открытие служб ранней помощи в закрытых административных территориальных образованиях – актуальность создания определена итогами комплексного обследования в системе ПМПК и анализа обращений родителей (законных представителей) в ресурсный центр;

- усиление рекламной кампании среди населения с целью информирования родителей (законных представителей) об услугах ранней помощи;

- развитие взаимодействия с ПМПК с целью создания специальных условий получения образования детьми раннего возраста;

- разрешение проблемы кадрового дефицита через активизацию сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, в настоящее время в Мурманской области сложилась и успешно функционирует региональная система ранней помощи семье, которая является базовым уровнем для системы образования детей с особыми образовательными потребностями в целом.

Литература

1. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г.: утв. распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р // СПС «КонсультантПлюс».

Условия включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в дополнительное образование

Кутепова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора
Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
enkutepova@mail.ru

Содержание дополнительных общеобразовательных программ (дополнительных общеразвивающих программ и дополнительных предпрофессиональных программ) для детей с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, определяется адаптированной образовательной программой [3, ч. 1 ст. 79], учитывающей состояние здоровья, особенности психофизического развития, образовательные потребности обучающихся. Как осуществить включение лиц указанных категорий в дополнительное образование? Рассмотрим на примерах. В учреждение дополнительного образования (далее – УДО), реализующее дополнительную общеразвивающую программу «Робототехника» для нормотипичных учащихся, обратилась ассоциация родителей детей с нарушениями зрения с просьбой организовать их обучение по этой программе. Учитывая, что численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в учебной группе устанавливается **до 15 человек** [1], можно:

1) создать отдельную группу для обучающихся одного возраста или разновозрастную группу и адаптировать имеющуюся дополнительную общеразвивающую программу «Робототехника», т.е. разработать и утвердить отдельную адаптированную дополнительную общеразвивающую программу технической направленности (ДОП ТН) «Робототехника» для учащихся с нарушениями зрения;

2) если родители учащегося с ОВЗ хотят, чтобы он обучался с нормально развивающимися сверстниками, он зачисляется в группу, реализующую дополнительную общеразвивающую программу технической направленности «Робототехника», которая должна быть для него адаптирована. Таким образом, для него разрабатывается адаптированная образовательная программа (далее – АОП), индивидуализирующая его обучение. Работу по проектированию и разработке адаптированной дополнительной программы учащегося с нарушением зрения берут на себя педагог, реализующий ДОП ТН «Робототехника», и члены психолого-педагогического консилиума (педагог-психолог, тифлопедагог), учитывающие индивидуальные особенности учащегося, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (при наличии), запрос родителей. В АОП прописываются специальные условия, обеспечивающие успешность освоения программного ма-

териала, определяются объемы помощи учащемуся, режим и длительность посещения занятий, как групповых, так и индивидуальных, с учетом возможного увеличения сроков обучения [1, п. 19], дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения и т.п.

Педагоги дополнительного образования находятся в особой позиции: они должны самостоятельно разрабатывать дополнительную общеразвивающую программу с учетом запросов детей, потребностей семьи, образовательной организации, социально-экономических и национальных особенностей общества.

Разработка адаптированных дополнительных общеразвивающих программ для детей с ОВЗ, в том числе детей с инвалидностью, должна проходить с привлечением специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Адаптированная дополнительная общеразвивающая программа, как и адаптированная образовательная программа учащегося, утверждается руководителем образовательной организации.

При составлении адаптированной программы учащегося решаются следующие задачи:

- определяется перечень тем, при изучении которых потребуются создание дополнительных условий для учащегося. Например, увеличение времени для тактильного изучения конкретного изделия/узла или использование более крупных деталей;

- детализируются темы;

- распределяется время, отведенное на изучение, между разделами и темами по их дидактической значимости, а также исходя из материально-технических ресурсов образовательной организации;

- распределяется материал по этапам и периодам изучения;

- устанавливается последовательность изучения материала;

- конкретизируются результаты освоения конкретным учащимся программы дополнительного образования;

- определяются социальные и жизненные компетенции, которые формируются в рамках программы;

- прорабатывается возможность привлечения родителей.

Первичная диагностика обучающегося дает возможность определить объемные характеристики деятельности конкретного учащегося и степень влияния программы на формирование компетенций ребенка, в том числе социальных и жизненных.

Независимо от того, в отдельной группе для учащихся с ОВЗ или в условиях инклюзивного образования осваивает учащийся программу дополнительного образования, педагогам программы желательно ознакомиться с результатами психолого-педагогической диагностики детей,

позволяющей выявить его особые образовательные потребности; актуальный уровень сформированности умений и навыков обучающегося в аспекте программы обучения и зону ближайшего развития для индивидуализации его обучения.

Педагог дополнительного образования создает условия для максимальной самостоятельности учащегося с ОВЗ и включения его, в зависимости от программы, в совместную деятельность со здоровыми сверстниками или группу детей с со схожими потребностями.

Одной из задач педагогов дополнительного образования является адаптация программ дополнительного образования для решения задач формирования особых детско-взрослых общностей, создаваемых исходя из интересов и потребностей детей и их семей.

Важно помнить, что для учащихся с ОВЗ программы дополнительного образования не только позволяют повысить уровни физического, социально-нравственного, художественно-эстетического и познавательного развития, но и способствуют адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению в разных образовательных средах, пониманию закономерностей и принципов окружающей среды посредством общения с людьми и использования различных технологий.

Для успешного решения поставленных задач педагогам необходимо обратить внимание на выбор способов для их осуществления. Критериями выбора этих способов являются:

- учет индивидуальных особенностей ребенка, т.е. обеспечение лично-стно ориентированной поддержки и сопровождения;
- практико-ориентированная направленность интересов ребенка;
- влияние направленности программы дополнительного образования на формирование жизненных и социальных компетенций;
- создание коллектива в процессе реализации программы.

Прогнозирование достижений учащегося осуществляется всеми участниками детско-взрослого сообщества: самим ребенком, его родителями, специалистами и педагогами дополнительного образования. Важную роль играет не только создание благоприятных условий для последовательного развития с оптимальными для любого ребенка физическими и умственными затратами, но и фиксация достигаемого результата. Педагог дополнительного образования формулирует цели и задачи каждого индивидуального занятия и создает условия для включения ребенка с ОВЗ в совместную деятельность детско-взрослого сообщества. Таким образом, при тематическом планировании педагог дополнительного образования ставит перед обучающимися, в том числе и с ОВЗ, различные цели и задачи, которые в дальнейшем конкретизирует, видоизменяет, контролирует и закрепляет достигнутый результат.

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р (далее — Концепция) одним из принципов проектирования и реализации дополнительных общеобразовательных программ является разноуровневость [2]. Такие программы предоставляют всем детям возможность занятий независимо от способностей и уровня общего развития. Под разноуровневостью понимается соблюдение при разработке и реализации программ дополнительного образования таких принципов, которые позволяют учитывать разный уровень развития и разную степень возможного освоения содержания детьми. Такие программы предполагают реализацию параллельных процессов освоения содержания программы на его разных уровнях углубленности, доступности и степени сложности, исходя из диагностики и стартовых возможностей каждого из участников программы.

Содержание и материал программы дополнительного образования детей должны быть организованы по принципу дифференциации в соответствии со следующими уровнями сложности:

— «стартовый уровень» предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм организации материала, минимальную сложность предлагаемого материала для освоения содержания программы;

— «базовый уровень» предполагает использование и реализацию таких форм организации материала, которые допускают освоение специализированных знаний и языка, гарантированно обеспечивают трансляцию общей и целостной картины в рамках содержательно-тематического направления программы;

— «продвинутый уровень» использует формы организации материала, обеспечивающие доступ к сложным (возможно, узкоспециализированным) и нетривиальным разделам в рамках содержательно-тематического направления программы. Также предполагает углубленное изучение содержания программы и доступ к околопрофессиональным и профессиональным знаниям в рамках содержательно-тематического направления программы.

Каждый участник программы должен иметь право на стартовый доступ к любому из представленных уровней, которое реализуется через организацию условий и процедур оценки изначальной готовности участника (где определяется та или иная степень готовности к освоению содержания и материала заявленного участником уровня).

Дифференцированный по соответствующим уровням учебный материал может предлагаться в разных формах и типах источников для участников образовательной программы.

Каждый из трех уровней должен предлагать универсальную доступность для детей с любым видом и типом психофизиологических особенностей. В свою очередь, материал программы должен учитывать особенности здоровья тех детей, которые могут испытывать сложности при чтении, прослушивании или совершении каких-либо манипуляций с предлагаемым им материалом.

Программа дополнительного образования должна иметь собственную матрицу, описывающую систему уровней сложности содержания программы и соответствующие им достижения участников.

При реализации многоуровневых программ в целях повышения мотивации обучающихся возможна разработка системы стимулирующего поощрения достижений, в которой ребенок, осваивающий программу, будет получать отличительные знаки за освоение каждой ступени программы.

Объем государственных (муниципальных) услуг по реализации дополнительных образовательных программ определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с ч. 6 и 13 ст. 76 и ч. 8 ст. 73 закона об образовании [3], если иное не установлено другими федеральными законами.

Литература

1. Приказ Минпросвещения РФ от 09.11.2018 № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (с изм. на 30.09.2020) // СПС ГАРАНТ.

2. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» // СПС ГАРАНТ.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/statya-1>

Инклюзивная роль просветительских проектов со зрителями в Московском драматическом театре имени А.С. Пушкина

Шевнина Ольга Владимировна,

психолог, театральный педагог, заведующая организационно-творческим
отделом, Московский драматический театр имени А.С. Пушкина;

Москва, Россия
shevnino@yandex.ru

Актуальность рассматриваемой темы определена социальной необходимостью и востребованностью инклюзивных проектов, в том числе в учреждениях культуры, в частности — в театрах. Многие московские и региональные театры разрабатывают различные направления этой сферы, но общий ресурс очень мало задействован, а возможности в этой области огромны. Театр проходит непростой путь от массовых зрелищных мероприятий, предлагающих культурный отдых — через отношение к театру как к сфере услуг, наравне с киноиндустрией и ресторанным бизнесом, — к его социокультурной роли. Как пишет Е.Г. Ковальская, «одна из больших задач социального театра — включение в культуру исключенных. Социальный театр создает условия для их присутствия на сцене. Он дает им голос. При этом не принуждает их, не манипулирует ими, не выводит их, незащищенных, под любопытные взгляды благополучной публики. Хороший социальный театр — безопасный, дружелюбный для всех участников. То есть инклюзивный. Он связывает всех со всеми разными каналами — то есть он полисенсорный» [2].

Это, конечно, не всегда возможно и скорее представляет собой модель идеального будущего театра, однако сегодня многие учреждения культуры уже сделали в этом направлении первые шаги и даже накопили определенный опыт. О чем и является важным заявлять, что стоит анализировать и учитывать в перспективе развития.

В Московском драматическом театре имени Пушкина планомерная и осознанная работа со зрителем, в том числе школьного возраста, стала развиваться с 2013 г. Для драматического театра это направление не является, естественно, приоритетным, но его значение нельзя недооценивать. В силу специфики работы театра мы не можем говорить о глубокой социальной работе, у нас не формируются группы зрителей, с которыми мы бы взаимодействовали на постоянной основе. Здесь скорее может идти речь о широте охвата, о пробах различных видов коммуникаций с самыми разными группами, их особыми потребностями и запросами.

Основное направление нашей работы — взаимодействие со школьниками. Важное уточнение: мы относимся к этому направлению как к инклюзивному, поскольку именно этот зрительский сегмент является для театра наиболее проблемным и отторгаемым. Со стороны школ групповое посещение театра — это быстрое решение вопросов ознакомления с программными произведениями по литературе. Но учащиеся, как правило, ведут на спектакль насильно — у них не сформирована потребность в театральном искусстве, они не готовы воспринимать спектакль, следить за сюжетом, испытывать сопереживание и т.п. Театр остается для такого зрителя пустым местом, просмотренный спектакль — скучной и бессмысленной тратой времени. Администрация большинства театров восприни-

мают группы школьников негативно — они шумят, отвлекаются, мешают другим зрителям. Встречи, инклюзии — не происходит. Однако опыт показывает, что ситуацию изменить можно и нужно, но для этого необходимо проводить предварительную работу, «подготавливать» школьников к посещению театра и восприятию спектакля. Причем здесь мы не говорим о повторении правил театрального этикета, этого явно недостаточно. Мы стремимся к тому, чтобы участники процесса не просто «ходили в театр», а включались в процесс восприятия спектакля, ощущая и переживая свою значимость для общего результата, взаимодействуя и осознавая свою ответственность за этот процесс. Мы стремимся к инклюзии. Тем более что театр — это максимально открытый институт, где в одном пространстве на равных находятся представители самых разных социальных слоев общества и объединяет их общее дело — просмотр спектакля, но при этом каждый может увидеть и пережить что-то свое. И научиться принимать, что затронувший твои чувства спектакль может оставить другого равнодушным, — это важный шаг к признанию и принятию различающихся личных особенностей и взглядов.

Опираясь на современные разработки театральной педагогики, мы ищем возможность для создания и развития зрительской мотивации. Театральная педагогика — это дисциплина, помогающая научиться считывать коды современного театрального искусства и выстраивать индивидуальные театральные маршруты для школьников разного возраста, с разной зрительской культурой и разными интересами. Но она не только готовит нашу будущую аудиторию, но и развивает эмпатию у школьников: придут они в театр, не придут, но зато у этих людей будет чуть более высокая способность к сопереживанию, творческая мотивация, способность быть автором своих слов.

В наиболее широком смысле понятие «театральная педагогика» включает в себя образовательные методы, связанные с арт-психологией и педагогикой искусства, когда средствами и приемами театрального искусства происходит процесс формирования новых навыков и освоения новых знаний. В интересах воспитания зрительского восприятия театральная педагогика рассматривается в двух аспектах: как подготовка зрителя к просмотру спектаклей, так и как обучение публики посредством театральных постановок и их обсуждений. Театральная педагогика переживает сегодня новый этап своего развития, становясь самостоятельной дисциплиной, с одной стороны, науки о театре, с другой — психологии, социологии, знаний в области социальной адаптации детей и подростков.

В реализации этой программы нам очень помогает проект Департамента культуры «Театр в школе», поскольку он дает дополнительную

возможность выстроить коммуникацию с образовательными учреждениями. Мы на протяжении нескольких лет практикуем три постоянных направления деятельности:

1. Работа с группами школьников, посещающими спектакли театра, — «Театральный класс». При создании просветительских программ мы используем опыт зарубежных коллег — Манон ван де Вотер (Manon van de Water, США) и Клаудии Майерс (Claudia Myers, Германия), проводивших обучающие семинары в Школе театрального лидера, а также разработки наших соотечественников — А.Б. Никитиной, Т.А. Климовой, А.П. Ершовой и др. Помимо групп общеобразовательных школ (и старших групп дошкольного образования), к нам приходят и воспитанники детских домов, учащиеся специализированных колледжей для людей с особыми образовательными потребностями (при сотрудничестве с фондом «ДаДабро») и т.п.

2. Работа со школьными учителями: проведение мастер-классов «Театральная педагогика в помощь преподавателю» — в школах Москвы, магистратуре МГПУ и «Учительском клубе» Российского академического Молодежного театра (РАМТа).

3. Работа по подготовке школьников к интеллектуальным соревнованиям (Всероссийская олимпиада школьников) средствами театральной педагогики на базе Психологической службы Центра педагогического мастерства.

Нас интересуют театральные методы как инструмент просвещения, обучения, образования. «В основе — ориентация на процесс и действие. Основные инструменты: разум, тело и голос. Разум — в широком смысле — не только рации. И голос в широком смысле — как возможность высказаться, не обязательно вербально» [1].

Фундаментом для развития направления является способность к игровой деятельности, присущая каждому человеку. Игра — объединяет, раскрепощает, задает правила, но и отменяет условности.

В работе по всем трем направлениям мы активно используем двигательные тренинги как технологии, позволяющие не только преодолеть целый ряд коммуникативных проблем подросткового возраста, но и вернуть ребенку его телесность, владение своим телом и, как следствие, принять себя и свои возрастные изменения.

Большое внимание уделяется модификациям различных проективных методик и арт-терапии: рисованию, лепке, работе с метафорическими ассоциативными картами и т.п. Эти активности не только вызывают огромный интерес, но и провоцируют развитие вербальных навыков, воображения, дают толчок в стремлении познать себя, свои творческие ресурсы.

Безоценочный подход позволяет детям преодолеть стеснительность, замкнутость, страх неудач. Дает «право голоса» — желание и возможность высказать свою мысль, свое мнение — «двоечникам» и «отличникам», «умным» и «тупым», смывая школьные стереотипы восприятия детьми себя и другого, лишая страха «сказать что-то не то и не так». Попадая в творческое пространство, организованное по законам театральной педагогики, участник, как правило, не стремится к конечному результату (постановка спектакля, организация показательного выступления), а находится в процессе развития, где важно лишь общее дело, совместное создание события, коллективное рождение художественного образа. И здесь индивидуальные особенности становятся частью общего узора, давая возможность развиваться толерантности к чужому мнению, иному видению, неординарной интерпретации — невероятно важные компетенции для современного человека.

Проводимая нами работа не предполагает количественной оценки, однако наблюдения показывают, что качественные результаты она дает. У большинства школьников, да и учителей возникает иное, не потребительское отношение к походу в театр, появляется новая мотивация — мотивация саморазвития. Учащиеся начинают читать классические произведения, интересоваться современной драматургией, пишут отзывы о спектаклях, с удовольствием участвуют в дискуссиях, творческих встречах. Есть учителя, которые, приняв участие в тренингах и театральных уроках, стали применять методы театральной педагогики на своих уроках, некоторые даже захотели получить дополнительное образование в этой области.

Отдельно стоит рассказать о проводимой нами работе со старшеклассниками — участниками Всероссийской олимпиады школьников. Они с особым удовольствием посещают тренинги по театральной педагогике. Эти дети — особая выборка, они привыкли к усвоению огромного количества информации, к многочасовому интеллектуальному напряжению. Основные проблемы, которые мешают им достичь еще более высоких результатов: тревожность, страх неудач, рассеянное внимание, утомляемость, физическая усталость. В группах обучающихся нередко встречаются и дети из социально неблагополучных семей, для них олимпиада — единственная возможность оказаться на другом уровне, выстроить перспективу на достойное будущее.

Тренинги помогают школьникам в преодолении этих проблем, они дают мощный толчок к развитию эмоционального интеллекта, творческого воображения, снимают тревожность и страх неудач, помогают лучше подготовиться к публичному выступлению, овладеть своими эмоциями, телом, голосом.

Среди участников олимпиад есть и дети с особыми потребностями — ментальными и физическими особенностями. Они получают возможность наравне со всеми выступать на олимпиаде, наравне со всеми проходить подготовку к этому испытанию. И в наших тренингах они тоже принимают самое активное участие, поскольку возможность играть, используя творческое воображение, есть у всех, а наши задания достаточно гибкие и легко модифицируются под особые нужды таких детей.

Помимо вышеизложенных долгосрочных проектов есть и разовые мероприятия, первые шаги навстречу реальной инклюзии. Это разные формы нашего взаимодействия с ИТС «Круг» и фестивалем «Протеатр», когда театр помогает организовывать творческие встречи с артистами и режиссерами, проводит для людей с ОВЗ ознакомительные экскурсии по театру, а для артистов театра знакомство с тренингами, которые используются в работе ИТС «Круг». В филиале театра был сыгран спектакль «Онегин», где на сцене с артистами «Круга» играл А.В. Кузичев, артист театра Пушкина.

Это и наши партнерские отношения с детским хосписом «Дом с маяком», в которых активное участие принимают ведущие артисты театра. И многое другое. Сегодня театр не может быть в стороне от социальных запросов времени, он будет меняться и искать новые возможности, новые формы для встречи со зрителем.

Подводя итоги, хотим подчеркнуть, что театр представляет огромный ресурс для инклюзии и образования. Пока мы используем лишь самую малую часть. И театр имени Пушкина готов к новым проектам, контактам, взаимодействиям и предполагает расширять направления социокультурной работы и в дальнейшем.

Литература

1. Ковальская Е.Г. Социальный театр делает предложение обществу / Е.Г. Ковальская. URL: <http://flyingcritic.ru/post/cocialnii-teatr-delaet-predlojenie-obshestvu> (дата обращения: 08.06.2021).
2. Вотер М. ван де. Драма в образовании / М. ван де Вотер. URL: <http://театральнаяпедагогика.рф/page4351061.html> (дата обращения: 08.06.2021).

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Эмоциональное отношение нормотипичных подростков к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья

Беляева Ольга Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»;
Ярославль, Россия
olga-alekseevna@mail.ru

Калачева Елизавета Сергеевна,

магистрант 2-го курса, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; Ярославль, Россия
calacheva.elizaweta@yandex.ru

Одной из ключевых идей системы общего образования большинства современных государств является включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с особенностями психофизиологического развития) в образовательный процесс в школах общего типа; в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [9] закреплены равные со всеми права детей с ОВЗ на образование. Такой запрос государства предполагает необходимость серьезной модернизации образовательной системы, предполагающей возможности обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ как совместно с нормотипичными сверстниками в общеобразовательных классах, так и в отдельных специальных коррекционных классах, группах или школах.

Инклюзивный подход направлен на вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательных программ, которые соответствуют его способностям, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей личности [2; 6; 8]. Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики предполагает

ет целый ряд направлений, среди которых одним из ключевых выступает создание условий для адаптации детей с различными ограничениями развития к социуму; особого внимания в данном отношении требуют групповые и коллективные формы деятельности, способные обеспечить ребенку с нарушениями переживание учебной и социальной успешности наравне с нормально развивающимися сверстниками и преодоление характерных коммуникативных трудностей [5; 6].

Исследования, посвященные сравнению уровня психологического благополучия у школьников с нарушениями развития и их нормотипичных сверстников, указывают на связь жизненных обстоятельств и личностного потенциала. К социально-психологическим факторам эмоционального благополучия школьников с ОВЗ относятся: поддержка семьи, открытость и доверительность межличностных взаимосвязей с друзьями и одноклассниками, чувство значимости в коллективе, разнообразие и качество деятельности детей за границами семьи и школы в досуговой сфере. Отношение к обучающимся с ОВЗ выступает одним из ключевых факторов их включения в общеобразовательный процесс [1; 4; 10].

В настоящее время опубликовано достаточно большое количество работ, посвященных оценке среды взаимодействия в инклюзивной среде, где оцениваются специфика состояния, типичные трудности во взаимодействии, которые характеризуют детей с нарушениями развития [2; 4; 6]; анализируются объективные педагогические трудности организации инклюзивного пространства [1, 3, 5]; комментируются опасения родителей (как ребенка с ОВЗ, так и его нормально развивающихся сверстников) относительно продуктивности обучения разных детей в одном классе [10]; и при этом практически не уделяется внимания проявлению эмоций и чувств, с которыми сталкиваются нормально развивающиеся школьники, своим настроем на взаимодействие и обеспечивающие ту социальную среду, в которую ребенок с ОВЗ интегрируется.

С целью ликвидации данного пробела в представлениях об инклюзивной образовательной среде в рамках социально-педагогического проекта, реализованного на базе кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ, было проведено исследование особенностей взаимоотношений различных категорий учащихся. Для определения отношения нормотипичных подростков к сверстникам с ОВЗ была проведена диагностика с использованием проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций О.А. Ореховой «Домики» [7], предусматривающего возможность модификации под задачи исследования. Методической основой его является цветоассоциативный эксперимент А. Эткинды, позволяющий провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального гене-

за, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций. Методика была адаптирована нами на высказывание участниками опроса отношения к сверстникам с различными нарушениями психофизиологического развития, группировка которых осуществлена согласно классификации, представленной в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8]. Выборка составила 49 человек.

При обобщенной оценке отношения нормотипичных школьников к учащимся с ОВЗ можно сделать вывод, что на 53% оно представлено в негативном спектре, разделенном нами на две группы: в первую вошли «горе» и «обида», выраженность которых составила 26%, а во вторую — «ссора», «злоба», «скука», их оказалось 31% от общего числа опрошенных. Можно предположить, что первая группа вряд ли может интерпретироваться однозначно в отрицательном ключе, поскольку, возможно, имеет право быть расценена и как проявление сопереживания, сочувствия к ребенку, имеющему те или иные ограничения, а вот вторая носит явно выраженный негативный контекст. Далее нами было проанализировано отношение нормотипичных подростков к отдельным категориям сверстников с ОВЗ, и полученные результаты выявили определенную специфичность в диагностированных эмоциональных проявлениях.

Наименьшая выраженность негативных эмоций подростков проявляется в отношении к детям с нарушением речи: 60% от числа опрошенных демонстрируют позитивный спектр, причем максимум из них (20%) — это «дружба»; 40% проявляемого негатива разделились ровно пополам и проявились в переживании обиды и злобы. Можно предположить, что для подростков нарушение речи у сверстников не стоит барьером для общения и взаимодействия.

При оценке эмоционального отношения к детям с интеллектуальными нарушениями выявлены 47% проявлений негативного спектра и 53% позитивного: практически в равных соотношениях проявляются «доброта» (23%), «дружба» (15%), «справедливость» (15%) и «ссора» (23%), «скука» (15%), горе (9%). Интересен факт, что точно такое же распределение диагностированных эмоций определилось и по отношению к категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Вероятно, с такими сверстниками подростки сталкивались и их отношение определено уже имеющимся опытом более или менее успешного социального взаимодействия.

Все диагностированные проявления отношения к различным категориям детей с нарушениями слуха и зрения не получили значимых различий по выборке и были нами объединены в общую группу «учащиеся с сенсорными нарушениями». Обобщенный результат следую-

щий: положительный спектр — 40%, негативный — 60%; при этом присутствует весь спектр возможных эмоциональных проявлений, самыми существенными среди которых выступают из позитивного блока «справедливость» (14%) и «доброта» (13%), а из негативного — «ссора» (18%), «обида» (14%), «скука» (13%), т.е. негативные эмоции совокупно переживаются чаще.

Отношение к детям с расстройством аутистического спектра, которое в непосредственных контактах чаще всего связано с существенными дефицитами социального взаимодействия, носит самый болезненный, крайне негативный характер: 93% опрошенных подростков в предполагаемой ситуации совместной деятельности с таким ребенком неосознанно демонстрируют негативные эмоции — «горе» (38%), «скука» (20%), «обида» (20%), «злорада» (15%) составляют абсолютное большинство из отмеченных проявлений. Возможно, это связано с тем, что школьники редко встречаются с такими детьми, не владеют достаточными знаниями и опытом возможной коммуникации в отношении данной категории детей с ОВЗ.

Диагностированная ситуация, безусловно, требует внимания со стороны специалистов сферы образования, в чьи профессиональные обязанности входят задачи обеспечения адаптации и установления взаимоотношений в школьных объединениях в условиях инклюзивного процесса. Требуется введение дополнительных усилий к организации просвещения обучающихся разных возрастов в вопросах роли сверстников в создании условий для социальной интеграции людей с ОВЗ, формирования опыта их коммуникации, активного взаимодействия, совместной деятельности в различных направлениях общественной жизнедеятельности. Только при соответствующем внимании к проблеме и учете эмоционального состояния школьников, находящихся в постоянной коммуникации со сверстниками с ОВЗ, станет возможным обеспечение комфортной и безопасной среды для всех участников взаимодействия. В таком случае инклюзивная образовательная среда будет способствовать максимальному развитию, а также социальной реабилитации обучающихся и их интеграции в общество. Только при таком подходе можно будет уйти от декларативного подхода и обеспечить открытость, преодоление отдельных стереотипов, искренность и продуктивность коммуникации в среде сверстников с различными типами развития в условиях интегрированного или инклюзивного обучения.

Реализуемый нами проект, имеющий целью главным образом педагогизацию общественного сознания через оказание позитивного влияния на среду инклюзивного взаимодействия посредством насыщения окружающего пространства педагогическими элементами, направлен на решение именно такого рода задач.

Литература

1. Беляева О.А. Эмпирическое исследование типов образовательной среды школы в ситуации инклюзивного обучения / О.А. Беляева // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 1 (53). С. 66–76.
2. Воронич Е.А. Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е.А. Воронич // Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука». 2013. № 1 (16). С. 17–20.
3. Леонтьев Д.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.А. Лебедева. М.: Смысл, 2017. 79 с.
4. Максакова Л.В. Повышение психологического благополучия у школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Л.В. Максакова, Г.С. Айрумян, Л.П. Кочина, Р.Р. Баширова // Молодой ученый. 2019. № 27 (265). С. 260–261.
5. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика. 2010. № 4. С. 40–41.
6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. реком. / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
7. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://fgos.ru/>
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Radojichich D.D., Chichevska-Jovanova N. Parents attitude: Inclusive education of children with disability / D.D. Radojichich, N. Chichevska-Jovanova // International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education (IJCRSEE). 2014. Vol. 2. № 1. P. 1–6.

Школьная адаптация учащихся с общим недоразвитием речи в аспекте инклюзивного образования

Валькович Ольга Федоровна,
учитель-дефектолог, ГОУ «Средняя школа № 208 г. Минска»;
г. Минск, Беларусь
valolga@tut.by

Развитие инклюзивного образования в Республике Беларусь, отражающая тенденцию расширения образовательного пространства, включения

в него всех детей, вне зависимости от их способностей, возможностей, предусматривает необходимость рассмотрения каждого ребенка как априорную ценность, придающую обществу многообразие и способствующую его совершенствованию. Система образования стремится создать необходимые условия для удовлетворения образовательных потребностей всех обучающихся, в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР), принадлежащих к одной из самых многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития.

Полноценное включение детей в общее образовательное пространство обусловлено успешностью их школьной адаптации, что особенно актуально в период начала школьного обучения. Являясь одним из самых сложных в жизни ребенка, данный этап требует мобилизации интеллектуальных и физических сил, влечет перестройку всей психофизиологической структуры организма.

Школьная адаптация как осознание себя в качестве субъекта общества, полноправного члена социума, реализующего свой потенциал, не приходя в противоречие со средой, является результатом формирования внутренней позиции школьника, предполагающего изменение места ребенка в системе социальных отношений и субъективное отражение данного изменения в сознании.

Формирование внутренней позиции школьника обусловлено эмоциональным состоянием ребенка, развитием его личностных качеств, межличностного взаимодействия. Положительное эмоциональное состояние, проявляясь в позитивном отношении к школе, отсутствии повышенной школьной тревожности, определяет тот фундамент, на котором возможно формирование необходимых для успешной школьной адаптации личностных качеств — адекватности самооценки, отсутствия повышенной обидчивости. Изменение социальной ситуации развития требует усвоения и личностного принятия учащимся предъявляемых ему школой норм, требований, что детерминировано умением объективно оценивать свои способности и реальные возможности, требования и ожидания окружающих, способствуя ориентации не только на собственные желания, потребности, но и соизмерение их с реальностью окружающей действительности.

Позиция школьника определена необходимостью ребенка вступить со сверстниками и взрослыми в новые социальные отношения при реализации социальных и познавательных потребностей, что возможно через включение в совместную деятельность, обусловленную способностью бесконфликтно взаимодействовать, координировать собственные действия, определяя усвоение общественного опыта. Налаживая отношения с одноклассниками, педагогом, ребенок пытается приспособить

определенные образцы поведения к конкретной ситуации, реализуя активный характер адаптации к школе. Результатом данных изменений выступает сформированность внутренней позиции школьника.

Для учащихся с ОНР школьная адаптация осложняется наличием у них трудностей коммуникации. Развитие речи является необходимым условием личностного становления человека, его формирования, полноценного функционирования, выступая предпосылкой развития социальных форм поведения, взаимоотношений с окружающими. Отражаясь на личностном становлении ребенка, его межличностном взаимодействии, нарушения речи задерживают и искажают формирование у него внутренней позиции школьника, определяющей успешность школьной адаптации.

Опыт изучения школьной адаптации учащихся с ОНР показывает, что в сравнении с нормально говорящими сверстниками дети с ОНР демонстрируют более выраженное негативное отношение к школе, что находит отражение в нежелании посещать школу, учебные занятия. Для учащихся с ОНР характерна повышенная школьная тревожность при речевом высказывании, взаимодействии с одноклассниками, проверке знаний, что находит отражение в низкой речевой активности, пассивности, нежелании отвечать на уроке, вступать в диалог с одноклассниками, педагогом.

Большинство детей с ОНР демонстрируют завышенную самооценку, что проявляется в их желании стать лидером в коллективе при отсутствии соответствующих личностных характеристик. Дети с ОНР чаще показывают стремление добиваться успехов в учебе, не преодолевая трудностей, не прилагая усилий. Для них характерна повышенная обидчивость, что обусловлено ожиданием от окружающих более высокой оценки своих возможностей, способностей, поступков. Это вызывает у детей отказ от взаимодействия, нежелание выполнять поручения педагога, агрессивность, частые жалобы на одноклассников.

Недостаточность адекватной интерпретации поступков окружающих, ориентации в разнородных ситуациях общения, трудности в выражении собственных мыслей, недостаточная вариативность используемых при этом приемов и средств вызывают нарушение межличностного взаимодействия, которое у учащихся с ОНР характеризуется ограниченностью либо отсутствием дружеских контактов, нежеланием поддерживать дружеское общение. Свойственны неумение инициировать диалог, принимать участие в беседе, начать и закончить коммуникацию. Дети преимущественно используют простые предложения с небольшим количеством слов, для них характерна низкая речевая активность.

Дети с ОНР демонстрируют недостаточную сформированность представлений о ролевых отношениях, правилах поведения в ходе

учебной деятельности, которая требует умений выстраивать собственное поведение с учетом определенных требований и правил. Они с трудом могут предвидеть возможное возникновение конфликта в результате расхождения интересов в процессе учебного взаимодействия, адекватно поступать по его предотвращению. Им свойственно неумение бесконфликтно выходить из проблемных ситуаций, что проявляется в агрессивности, демонстративности поведения, нежелании участвовать в совместных играх, школьных мероприятиях. Недостаточная сформированность коммуникативных навыков, культуры общения еще более ограничивает социальные контакты детей с ОНР со сверстниками.

Данные особенности учащихся с ОНР свидетельствуют о нарушении становления у них внутренней позиции школьника, что детерминировано эмоциональной незрелостью, личностной деформацией, несформированностью межличностного взаимодействия, обусловленными нарушением речевого развития. Это определяет необходимость проведения специальной коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с ОНР с целью оптимизации их вхождения в школьную жизнь, предупреждения возможных нарушений адаптации к школе.

Функциональная диагностика зрения и слуха у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в инклюзивном пространстве

Васильева Ирина Владимировна,

учитель-логопед, учитель-дефектолог (тифлопедагог),
ГБОУ «Новгородский областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»; Великий Новгород, Россия
pmss772280@yandex.ru

Крайнева Елена Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, директор,
ГБОУ «Новгородский областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»; Великий Новгород, Россия
alena.kraineva@yandex.ru

Тяжелые и множественные нарушения развития — это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т.д.

Выявляется значительная неоднородность группы детей с ТМНР по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфике их сочетания [1]. Возможно сочетанное нарушение зрения и слуха, что требует от специалиста особого подхода в сопровождении ребенка. В условиях инклюзии педагогу важно понимать, как адаптировать образовательную среду под такого ребенка.

Функциональная (педагогическая) диагностика зрения и слуха проводится дефектологом (тифлопедагог и/или сурдопедагог) после медицинского заключения о наличии нарушений зрения и/или слуха или в случае, когда есть подозрения на наличие этих нарушений. Если педагогическая диагностика выявляет нарушение зрения и/или слуха, но медицинскими работниками диагноз не поставлен, то ребенок направляется на медицинскую диагностику.

Если у ребенка задержка развития и нарушения развития затрудняют оценку, то можно проследить поведенческие реакции на звук:

— безусловно-рефлекторные реакции — вздрагивания, движения тела, зажмуривание, спонтанные мимические движения, расширение зрачков, мигание глаз;

— ориентировочная реакция — поворот головы или движение глаз, расширение глаз, поднимание бровей, выражение удивления, неожиданное прекращение вокализаций;

— реакция внимания — прекращение или усиление двигательной активности, приостановка или учащение дыхательных движений, прекращение или возникновение вокализаций, расширение глаз, мимические реакции.

При педагогической диагностике слуха у детей с ТМНР оцениваем:

— как ребенок воспринимает звуки в низко-, средне-, высокочастотном диапазоне;

— какие самые тихие звуки слышит ребенок, на каком расстоянии.

Метод 1. Используются звучащие игрушки: барабан, дудка (игрушка-пищалка, свисток) и погремушка. В обследовании принимают участие два человека. Один следит за реакцией ребенка, второй — издает звучания на разных расстояниях, так, чтобы ребенок не видел этого человека и его действий. Начинают обследование с реакции на голос на расстоянии 5—6 м. В норме есть четкая ориентировочная реакция на голос, если нет — уменьшают расстояние. При наличии реакции на голос аналогично проверяют реакцию на тихую погремушку. Если у ребенка нет реакции на голос, то проверяем на дудку, игрушку-пищалку, свисток, при ее отсутствии — на барабан.

Метод 2. Используются три пластмассовые коробочки из-под «кин-дер-сюрприза», заполненные на 1/3 горохом, гречей, манкой. Один человек отвлекает ребенка и следит за реакцией, другой — трясет коробочку с

крупой сзади и чуть сбоку от уха ребенка на расстоянии 10–15 см. Следим, чтобы ребенок не видел движения. Повторяем 2–3 раза. Аналогичны действия и для второго уха.

Если реакций нет или они неустойчивы, следует обратиться к специалистам.

Адаптация среды для детей с нарушением слуха:

– место ребенка для занятий лучше организовать таким образом, чтобы было меньше отвлекающих факторов, не было громких звуков, ярких, блестящих предметов; создаем «обедненную» среду, в которой находится только то, что требуется для осуществления запланированного вида деятельности;

– при занятиях, играх со взрослым находимся со стороны лучше слышащего уха либо напротив ребенка;

– обогащаем жизненный опыт ребенка, привлекая его к различным видам деятельности, в том числе посещением различных интересных мест для ребенка;

– сообщаем, доступным для ребенка видом коммуникации, о планах на день или о посещении какого-либо места (особенно если оно незнакомое), рассказываем, куда идем и зачем;

– при общении соблюдаем темп, ритм, громкость речи, которые комфортны для понимания ребенком.

На что следует обратить внимание, для того чтобы выявить нарушение зрения:

Реагирует ли ребенок на свет?

Реагирует ли ребенок на блестящие предметы / предметы, отражающие свет?

Реагирует ли ребенок на лица / фигуры людей?

Обращает ли ребенок внимание на высококонтрастные материалы?

Обращает ли ребенок внимание на ярко окрашенные материалы?

Обращает ли ребенок внимание на предметы?

Обращает ли ребенок внимание на рисунки?

Интересуют ли его знакомые или незнакомые предметы?

Рассматривает ли ребенок предметы. Если да, то подносит ближе к лицу или нет? При рассматривании не наклоняет ли голову в неестественное положение, щурится?

Следит ли за движущимся предметом?

Узнает цвет, форму, размер?

При педагогической диагностике зрения оцениваем:

– расстояние, на котором видит ребенок;

– поля зрения;

– цветовосприятие и светоощущение.

Педагогическая диагностика зрения у детей с ТМНР

Обследование светоощущения и цветовосприятия. Светоощущение оцениваем с помощью наблюдения за ребенком. Обращаем внимание на то, как ребенок реагирует на свет, поворачивает голову в его сторону, закрывает глаза, жмурится, возможно, хуже ориентируется в сумерках. Цветовосприятие оцениваем с помощью заданий: найди такой же цвет, выбери все предметы красного, синего цвета и т.д. Следует обратить внимание на любимый цвет ребенка, легче ли он выбирает предмет заданного цвета на контрастном фоне.

Обследование полей зрения. Метод 1. Необходимо три куска ткани темного, светлого и пестрого цвета, мелкие предметы светлого и темного цвета. На ткани белого цвета в разных частях раскладываем предметы темного цвета и наблюдаем, как собирает их ребенок, затем светлые предметы. Аналогично с темной тканью и пестрой. Замечаем, откуда ребенок берет предмет в последнюю очередь или совсем не находит.

Метод 2. Проводят два человека. Один отвлекает ребенка и наблюдает, второй из-за спины ребенка на уровне глаз медленно бесшумно выдвигает игрушку. Аналогично со стороны другого глаза, сверху и снизу. Отмечаем поле зрения ребенка.

Обследование расстояния. Ребенку предъявляем игрушку, которая его заинтересует. Наблюдаем, на каком расстоянии от глаз ребенок рассматривает игрушку, уделяет ли внимание деталям.

Для подтверждения нарушения зрения и/или слуха необходимо обратиться к специалисту соответствующего профиля.

Адаптация среды для детей с нарушением зрения:

— соблюдаем условия безопасного перемещения ребенка по дому, острые углы мебели закрываем силиконовыми уголками;

— клеиваем рабочую поверхность стола контрастной лентой (любой яркий цвет, контрастный с основной поверхностью), также можно оклеить игрушки (например, мозаику);

— подбираем игрушки, картинки, цвета, контрастности соответствующего вида (зависит от нарушения зрения);

— обогащаем житейский опыт ребенка, привлекая его к различным видам деятельности, посещая различные места;

— наклеиваем тактильные метки, понятные ребенку; например, на дверь туалета, ванны, кухни;

— сообщаем, доступным для ребенка способом, о планах на день, о посещении различных мест;

— составляем календарь с расписанием дня, занятиями, поэтапным выполнением какой-либо деятельности (например, на занятии мы будем

собрать мозаику — кусочек мозаики, затем рисовать — карандаш, лепить из пластилина — кусочек пластилина);

- составляем для ребенка тактильные книжки;
- соблюдаем освещенность рабочей поверхности.

Литература

1. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник для специалистов / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 114 с.

Влияние медиаобразов на мотивацию к соблюдению правил поведения обучающимися

Волкова Ксения Вадимовна,
социальный педагог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22 имени Ф.Я. Федулова»; Вологда, Россия
volkova.xe@yandex.ru

Воспитание любого личностного качества, формирование дисциплинированности и культуры поведения базируются на потребностях обучающихся в своем нравственном росте. Особо актуально это в образовательных организациях, где число детей с особыми образовательными потребностями, в частности учеников с задержкой психического развития (далее — ЗПР), составляет значительную долю.

В настоящее время в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 22 имени Ф.Я. Федулова» города Вологды обучается 135 детей с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи, задержка психического развития) в возрасте от 7 до 15 лет (11,6% от общего числа обучающихся школы). Психофизиологические особенности обучающихся с ОВЗ повлияли на организацию образовательного процесса. В том числе выбор форм и методов работы по коррекции эмоционально-волевой сферы и отклоняющегося поведения.

В результате изучения психических процессов у детей с ЗПР выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой деятельности, поведении и личности в целом, характерных для большинства детей этой категории. Рабочее состояние детей с ЗПР, во время которого они способны усвоить учебный материал и правильно решить те или иные задачи, кратковременно. Дети способны работать на уроке всего 15–20 минут, а затем наступает утомление и истощение,

интерес к занятиям пропадает, работа прекращается. В состоянии утомления у них резко снижается внимание, возникают импульсивные, недуманные действия. У некоторых детей собственное бессилие вызывает раздражение, агрессию, что становится причиной нарушений ими правил поведения [2].

Все это обусловило поиск новых методов работы по мотивации обучающихся с ЗПР к соблюдению правил поведения.

Изучение теоретической литературы, исследований психологов — Л.А. Даниловой, К.С. Лебединской, И.Д. Коненковой, Т.Б. Ивановой, Н.В. Ротарь позволило заключить, что дети с ЗПР лучше всего воспринимают информацию в виде образов, картинок с небольшим количеством текста и знаков [1; 2; 3; 4; 5]. Просмотр изображений не ограничен по времени, позволяет в удобном, ненавязчивом формате анализировать такую информацию, задавать вопросы. Одним из инновационных и эффективных методов по формированию навыков культуры поведения в обществе является метод использования медиаобразов.

Под термином «медиаобраз» мы понимаем образ реальности, конструируемый во всех текстах, созданных в медиапространстве (автор Т.Н. Галинская).

Так, примером медиаобразов для школьников являются визуальные инструкции о правилах пожарной безопасности, основах здорового образа жизни (изображения о том, что и как нужно делать в различных ситуациях), которые, как правило, оформлены в каждом классном уголке школы. Однако, на наш взгляд, *необходимо создание и специализированных тематических медиаобразов, которые способствовали бы формированию дисциплинированности и культуры поведения в школе.*

Для формирования мотивации к соблюдению правил поведения обучающимися и оценки достигнутых результатов в школе проведен практический эксперимент. В результате которого установлено, что использование медиаобразов при работе с обучающимися с ЗПР позволяет улучшить результативность индивидуальной работы по коррекции их поведения и эмоционально-волевой сферы. В эксперименте участвовали ученики 5-х и 8-х инклюзивных классов, в которых обучаются дети с ЗПР.

На основном этапе социальным педагогом проведено анкетирование подростков в целях оценки их информированности о правилах поведения в школе, мотивации к их соблюдению.

Анализ результатов анкет позволил сделать следующие выводы.

1) все обучающиеся знают, какие поступки в школе запрещены. Однако на вопрос о том, нарушают ли их одноклассники правила поведения, единогласно отвечают — «да»;

2) на вопрос о причинах нарушений другими обучающимися опрашиваемые отвечали, что нарушители «хотят показаться крутыми», им «не хватает внимания», имеют «проблемы в семье». Кроме того, респонденты отмечали, что нарушители могут так поступать из-за переходного возраста, плохого настроения, особенностей психики;

3) большинство опрашиваемых учеников на вопрос о понимании ответственности за нарушение правил высказались, что знают об ответственности, и перечислили основные последствия нарушений.

После анкетирования социальным педагогом с контрольной группой обучающихся (12 учеников с ЗПР) проведен инструктаж о соблюдении правил внутреннего распорядка, последствиях влияния нарушений на будущую учебную жизнь.

В экспериментальных классах на информационных стендах и местах, где они были заметны, но не мешали процессу работы педагога, еженедельно (в течение учебного года) размещались медиаобразы. Содержание медиаобразов наполнено выписками из Правил внутреннего распорядка обучающихся.

Медиаобразы несут в себе познавательный характер, напоминая обучающимся о правилах внутреннего распорядка школы, последствиях их нарушений, являются инструментом позитивной профилактики. Ученики, наблюдая каждый день иллюстрации, могут в ненавязчивой форме вспоминать важные моменты (ответственность за нарушения, последствия для будущего и т.д.) для повышения мотивации соблюдать правила внутреннего распорядка школы во время учебного процесса.

Так, например, был использован медиаобраз в виде комикса из популярного мультфильма «Том и Джерри», где главный герой описывает последствия нарушений правил поведения. Кот Том бежит по лестнице, ступени которой представляют собой основные виды нарушений. Спотыкается и падает на пол, на котором описаны виды дисциплинарного взыскания (замечание, выговор, отчисление).

Заинтересованность у обучающихся вызвал медиаобраз известного интернет-изображения с девочкой, утверждающей, что ученики знают правила поведения, однако нарушают их. Так, девочка в одной руке держит стопку книг, каждая из которых — это основные правила поведения в школе, а другой рукой показывает виды поощрений (благодарности, дипломы, благодарственные письма родителям) за хорошие успехи в учебе, помощь школе и т.д. Тем самым демонстрируя, что хорошие поведение и учеба в школе достойно поощряются.

Еще один медиаобраз, который привлек внимание школьников, описывает необратимость некоторых нарушений правил поведения, указывает на то, что лучше и легче быть воспитанной, дисциплинированной

личностью, уважающей себя и других. Перед обучающимися предстал образ мальчика-хулигана в сравнении с мальчиком-хорошистом, были показаны результаты их поведения в отношениях с одноклассниками, друзьями, педагогами. Таким образом, видно, что дети, нарушающие правила поведения, почти не имеют верных друзей, у них появляются трудности в учебе.

Социальным педагогам предложено самостоятельно сформулировать смысл медиаобразов, а также создать свою визуальную инструкцию по правилам поведения в школе. Обучающиеся, в особенности дети с ЗПР, сразу проявили заинтересованность и подготовили социальному педагогу несколько вариантов изображений, наполненных содержанием из Правил внутреннего распорядка обучающихся. Вокруг некоторых изображений развернулись дискуссии об их правдивости. Дети совместно обсуждали смысл иллюстраций, представляли варианты, как можно изменить ту или иную ситуацию в лучшую для ученика сторону. Результаты наблюдения за детьми, коррекционной работы с обучающимися с ЗПР показали, что данная форма работы их привлекает. Она позволяет развивать у обучающихся воображение, логическое мышление, креативность.

На заключительном этапе практического эксперимента проведено повторное анкетирование обучающихся 5-х и 8-х классов. Результаты позволили сделать вывод, что у обучающихся экспериментальной группы снизилась идеализация нарушителей Правил внутреннего распорядка обучающихся. Школьники стали чаще задумываться над тем, как их поступки могут повлиять на жизненное становление, какое будущее они хотели бы иметь. При ответе на вопрос: «нарушают ли их одноклассники правила поведения» — обучающиеся говорят о том, что поведение на уроке и перемене заметно улучшилось, особенно у обучающихся, имеющих ЗПР.

Таким образом, использование медиаобразов может стать перспективным методом в коррекционно-развивающей, воспитательной работе специалистов с обучающимися с ЗПР.

Литература

1. Данилова Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития: моногр. / Л.А. Данилова. М.: Детство-Пресс, 2011. 144 с.
2. Иванова Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т.Б. Иванова, В.А. Илохина, М.А. Кошулько. М.: Детство-Пресс, 2011. 112 с.
3. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. Речевая карта ребенка с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. М.: ГНОМ и Д, 2013. 12 с.

4. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. М.: Академический проект, Триеста, 2013. 304 с.

5. Ротарь Н.В. Занятия для детей с задержкой психического развития. Старший дошкольный возраст / Н.В. Ротарь, Т.В. Карцева. М.: Учитель, 2014. 156 с.

Анализ изменений развития регуляторных функций у старших дошкольников в смешанной группе коррекционно-развивающей направленности

Гнеденко Яна Сергеевна,

клинический психолог, психолог, РБОО «Центр лечебной педагогики»

Значимость исследования регуляторных функций у детей, поступающих в школу, становится все актуальнее в связи с развитием инклюзивного образования в России. Многие дети не получают своевременно необходимой коррекционной помощи, и из-за этого не могут адаптироваться и встроиться в деятельность, соответствующую их возрасту.

Часто особенности психофизиологического развития детей оказываются незамеченными до момента поступления ребенка в школу (иногда проблемы возникают даже не на первом году обучения). Погружение в новую среду, принятие новой социальной роли, увеличение нагрузки, с которой ребенок должен научиться справляться, смещение фокуса внимания с игровой деятельности на познавательную — все эти и другие возможные факторы оказывают влияние на проявление разных особенностей развития. Педагоги, у которых есть опыт общения с различными детьми, часто могут вовремя заметить проблему, но у большинства школ нет ресурсов для осуществления коррекционной деятельности при слабой степени выраженности особенностей ребенка. При этом помощь, оказанная в сенситивном периоде, дает гораздо больший эффект (и занимает меньше времени), позволяя при этом не пропускать более сложные навыки, для освоения которых нужна нарушенная функция.

Регуляторные функции помогают ребенку осуществлять действия произвольно. В учебной деятельности произвольность очень важна, поэтому коррекция окажет положительное воздействие на успешность ребенка в овладении школьными знаниями, умениями и навыками. В связи с чем появляется необходимость своевременного определения особенностей формирования регуляторных функций у детей.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью рассмотрения и детального изучения изменений, происходящих с детьми во

время психокоррекционной работы, и определения картины изменений с точки зрения педагогов и родителей детей с особенностями развития.

Тема регуляторных функций часто рассматривалась в работах разных исследователей (Алмазова О.В., 2016; Балашова М.С., 2020; Борисова Е.Ю., 2015; Бухаленкова Д.А., 2020; Варич Л.А., 2017; Смирнова Е.О., 2018; Kupersmidt Janis, 2011), но можно отметить проблемы понятийного аппарата, так как в исследованиях использовались близкие по смыслу или специфические для профессиональной области термины, и систематизировать все данные и результаты становится отдельной, очень сложной задачей.

Исследование состояло из трех проб, сделанных с перерывом в два и семь месяцев. Педагоги и родители ребенка заполняли опросник BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function). Методика была разработана в 2000 г. Gioia и коллегами [2] для экологически валидной оценки поведенческих проявлений управляющих функций у детей от 5 до 18 лет. Она состоит из 86 утверждений, описывающих поведение детей, для педагогов и 86 для родителей. Напротив каждого из утверждений отвечающий должен выбрать один из трех вариантов ответа (никогда/иногда/часто). Методика оценивает 8 взаимосвязанных аспектов управляющих функций: оттормаживание, переключение, контроль эмоций, инициатива, рабочая память, планирование/организация деятельности, порядок в вещах, контроль. Эти аспекты составляют 8 основных шкал. Эти 8 компонентов были выбраны как наиболее часто обсуждаемые в литературе. Есть 2 формы опросника: для родителей и для учителей [1]. Перевод осуществлялся четырьмя экспертами, один из которых являлся профессиональным переводчиком. Опросники учителя и родители заполняли самостоятельно, но имели возможность задать вопрос психологу или написать комментарий к пунктам опросника на последнем листе. В результате обработки протоколов, согласно англоязычному руководству, пропущенные пункты (если их было меньше 7) заполнялись исследователем и им присваивался балл 1. Если пропущенных пунктов было больше 7, то протокол не включался в исследование.

Для проведения исследования бланки опросника BRIEF были заполнены 5 педагогами и 5 парами родителей детей с особенностями развития. Дети занимаются в коррекционной группе в РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП). С этой группой между пробами коррекционные занятия вели лично (в групповом и индивидуальном форматах) специалисты организации.

Результаты исследования показали, что у всех детей, участвующих в исследовании регуляторных функций, были выявлены изменения в поведении во время первой, второй и третьей проб. К сожалению, не-

большая выборка ограничивает возможности исследования и количественное сравнение провести не удалось. Несмотря на это, качественные результаты были получены с соблюдением всех норм и требований, предъявляемых к научному исследованию.

При проведении первого были получены данные о первоначальном уровне регуляторных функций детей, по мнению педагогов и родителей. Изначально уровень навыков у детей был неоднородным, но в дальнейшей работе у каждого из них была отмечена динамика относительно самих себя. В большинстве случаев результаты, полученные при опросе родителей, и результаты, полученные при опросе специалистов, отразили сходство как в первом исследовании, так и в последующих. Это говорит о том, что родители и педагоги, вероятно, находятся в коммуникации и поэтому представления о возможностях и проблемах детей схожи у двух опрашиваемых групп. Часто педагоги оценивали регуляторные навыки и способности детей оптимистичнее, давали более высокие оценки, чем родители. Возможно, это связано с организованной средой на занятиях, которая помогала детям включаться в заданную программу (занятия, игры), в отличие от среды дома, которая предполагает более свободную деятельность.

В принципе, была замечена положительная тенденция, результаты опросника по каждому из детей показывают динамику развития регуляторных функций. Изменения особенно хорошо заметны в шкале контроля. Это значит, что дети стали чаще проверять свои работы, соотносить их с заданной целью и обращать внимание на связь своего поведения с реакцией окружающих. Несмотря на рост показателей у детей по шкале контроля, мы также отмечаем рост показателей по шкале инициативности. Это значит, что дети учатся лучше самостоятельно выполнять задания и другую деятельность, выдвигают большее количество собственных идей.

Такая же положительная тенденция, но менее выраженная была выявлена в оттормаживании, она оценивается по возможности ребенка контролировать порывы. Это значит, что по результатам занятий в группе дети начали лучше останавливать свое неподходящее поведение в нужное время. Остальные шкалы, такие как контроль за личными вещами, переключение, контроль эмоций, планирование/организация деятельности, рабочая память, показали незначительные положительные изменения.

Вероятно, оттормаживание, инициативность и контроль показали более высокие результаты потому, что они являются социально значимыми признаками, на которые изначально обычно направлен запрос родителей в процессе подготовки детей к школе. Возможно, при работе с

детьми в других возрастных группах мы могли бы заметить значимые изменения в других шкалах.

Интересно, что один ребенок с низкими возможностями регуляторных функций первоначально находился на нижней границе порога включения в исследование, но после проведенной работы стали видны значимые изменения по всем шкалам, что говорит о возможности проведения подобных исследований с детьми, у которых наблюдаются значительные трудности регуляторных функций.

Исходя из проведенной работы мы можем утверждать, что в подобных исследованиях есть смысл, они доказывают эффективность работы, помогают коммуникации родителей и специалистов и подготавливают почву для новых исследований.

Литература

1. Горина Е.Ю., Ахутина Т.В. Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF / Е.Ю. Горина, Т.В. Ахутина // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 105–113.

2. Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей / сост. и пер. Е.Ю. Горина; ред. Т.В. Ахутина. М.: Теревинф, 2020. 36 с.

Формирование ключевых компетенций посредством арт-метода у дошкольников с различными нозологиями в условиях инклюзивного образования

Горина Марина Владимировна,

педагог-психолог, МАДОУ детский сад «Солнышко» комбинированного вида;
Нижний Тагил, Россия
gorina.mg2016@yandex.ru

В ежедневном стремительном ритме жизни мы теряем чувства внутренней удовлетворенности, понимания себя и ощущения гармонии с внешним миром. Человек испытывает колоссальные нагрузки на организм из-за постоянного потока информации, которая требует мгновенного реагирования, оценки и адаптации для дальнейшего благополучного развития. Постоянный стресс истощает организм и нарушает его работу. Для того чтобы в сложившихся условиях вернуть свой энергетический потенциал, необходимо подключить все ресурсы организма и уравновесить свои возможности с повышенными нагрузками. Для того чтобы взрослым и детям научиться быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире, необходимо овладеть определенными компе-

тенциями, самостоятельное применение которых поможет эффективно взаимодействовать с окружающей средой и успешно преодолевать жизненные трудности.

В ключевые компетенции XXI века входят креативность, критика, коммуникация, кооперация. Сложности в адаптации к современным требованиям жизни испытывают и взрослые, и дети, особенно дети с ОВЗ, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Инклюзивное образование дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья развиваться в среде обычных дошкольников и предоставляет равные условия, для того чтобы включить их в воспитательно-образовательный процесс. Наша задача (педагогов и родителей) предоставить детям уникальную возможность в дошкольном детстве овладеть этими компетенциями, для того, чтобы в дальнейшей жизни ребенок мог самостоятельно применять их для разрешения жизненно важных проблем.

В комбинированной группе нашего детского сада находятся воспитанники с разными нозологическими особенностями (ТНР, ЗПР). В соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии эти дети нуждаются в создании специальных условий для получения образования.

Проведя входную диагностику в начале учебного года, мы получили следующие результаты: познавательное развитие у 38% детей с ОВЗ не соответствует возрастным возможностям (психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста Е.А. Стребелевой); нарушения в эмоционально-волевой сфере выявлены у 63% детей (тест тревожности, Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); нарушения в социально-коммуникативной сфере выявлены у 38% детей (интервью «Волшебный мир», Л.Д. Столяренко).

Арт-терапия — это универсальный метод, который помогает в творческом процессе решать сложные задачи, связанные с интеллектуальным, эмоциональным и личностным развитием, легко и интересно, что актуально для дошкольников. На занятиях дети чувствуют себя комфортно, потому что у них отсутствует страх оценивания результатов их деятельности и они полностью погружены в творческий процесс.

Для того чтобы создать благоприятные условия для гармоничного развития группы детей с ОВЗ, мы включили в содержательный раздел рабочей программы серию коррекционных арт-терапевтических занятий, которые состоят из 25 встреч и проводятся 1 раз в неделю в течение учебного года. К каждому занятию подобрано музыкальное сопровождение, которое помогает погрузиться в мир собственных чувств и ощущение

ний. Для поддержания интереса занятия включают в себя богатый ресурс арт-технологий и состоят из пяти блоков:

- лепка из пластилина, глины, соленого теста;
- песочная терапия в юнгианской песочнице с сухим песком, на световом песочном столе, с кинетическим песком;
- рисование разными изобразительными материалами на поверхностях различной фактуры;
- аппликация — коллажи из разных материалов;
- конструирование из различных материалов: картона, фольги, проволоки.

Занятия арт-терапией открывают ряд возможностей для формирования ключевых компетенций у детей:

- выявляют психологическую проблему, выводя наружу скрытые мысли и чувства;
- выпускают негативные эмоции социально приемлемым способом;
- концентрируют на собственных чувствах и ощущениях;
- развивают творческий потенциал;
- развивают самоконтроль;
- повышают самооценку;
- помогают устанавливать социальные контакты.

После проведенной серии арт-терапевтических занятий, согласно результатам итоговой диагностики, у детей наблюдается положительная динамика. Познавательное развитие у 13% детей с ОВЗ стало соответствовать возрастным возможностям (психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста Е.А. Стребелевой); нарушения в эмоционально-волевой сфере снизились (до 38% детей) (тест тревожности, Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); нарушения в социально-коммуникативной сфере уменьшились (до 13% детей) (интервью «Волшебный мир», Л.Д. Столяренко).

К концу года на занятиях дети начали проявлять инициативу, интерес к результатам творческой деятельности других детей, доброжелательность при взаимодействии с педагогами и сверстниками.

Таким образом, коррекционная работа по формированию ключевых компетенций посредством арт-метода у дошкольников с различными нозологиями в условиях инклюзивного образования успешно интегрируется с дошкольной образовательной программой, соответствует требованиям ФГОС и способствует гармоничному развитию ребенка. Постепенно овладевая ключевыми компетенциями, дети с ограниченными возможностями здоровья смогут самостоятельно применять их для эффективного взаимодействия с окружающим миром и успешно преодолевать жизненные трудности.

Концепция отбора технологий педагогической поддержки онкобольных детей в условиях включения в общеобразовательную среду

Гутерман Лариса Александровна,

кандидат биологических наук, доцент, полномочный представитель ректора
по делам инвалидов и лиц с ОВЗ, Южный федеральный университет,
руководитель Ресурсного учебно-методического центра
по обучению лиц с ОВЗ, Южный федеральный университет;
Ростов-на-Дону, Россия
laguterman@sfedu.ru

Чинченко Елена Николаевна,

студент 1-го курса магистерской программы «Инклюзивное образование»
по направлению подготовки 44.04.01, Южный федеральный университет;
Ростов-на-Дону, Россия
l_enot@mail.ru

В фокусе внимания современного российского образования находится одна из приоритетных целей — доступное, качественное и непрерывное обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью. Согласно данным Минздрава России, из 25 млн детей около 9 млн имеют различные хронические заболевания, около 6 млн ежегодно проходят лечение в стационарах. Возможно предположить, что дети с онкопатологией представляют одну из наиболее распространенных групп учащихся, находящихся на длительном лечении и нуждающихся в создании и развитии особой образовательной модели.

На сегодняшний день в Российской Федерации реализуется федеральный образовательный проект «УчимЗнаем», организующий классы в стационарах больниц и решающий основные задачи госпитальной педагогики: поддержка образовательных возможностей тяжелобольных детей, повышение уровня их учебных достижений, создание благоприятных условий для развития, социализации и позитивных смысловых ориентиров. Методы и технологии госпитальной педагогики во многом перспективны для общеобразовательной среды, так как представляют траекторию бережного обучения и полноценного развития с учетом индивидуальных потребностей детей. Однако, несмотря на свой пролонгированный характер, госпитальное обучение завершается с наступлением ремиссии и решением врачей о возвращении ребенка в массовую школу. Таким образом, актуальным остается вопрос преемственности развития интеллектуального, творческого и личного потенциала онкобольных обучающихся в условиях включения в общеобразовательную среду. Преемственность предусматривает внедрение в обучающий процесс опре-

деленных мер, которые сделают возможным переход ребенка с одного образовательного уровня на другой без возникновения серьезных образовательных и психологических проблем [1, с. 8].

Необходимо отметить, что содержание основного компонента образовательных программ и основные условия образовательной среды в целом носят общий характер. Специфический характер имеет процесс адаптации к общеобразовательным будням ребенка после прохождения длительного лечения. Ресурсное обеспечение общеобразовательной среды для данной категории учащихся должно содержать такие важные компоненты, как: условия для достижения планируемых результатов освоения образовательных программ, индивидуализация образовательного процесса, развитие способностей и талантов, включение в активную интеллектуально-творческую среду, социальное взаимодействие [3, с. 7–8]. Процесс включения ребенка в общеобразовательную среду после длительной терапии, безусловно, поэтапный и многоплановый. Психолого-когнитивный портрет таких детей зачастую включает негативный эффект от лечения, проявляющийся в знаниевых потерях (в том числе невосполнимых и невоспроизводимых), напряженности, тревожности, низкой концентрации, озабоченности или, наоборот, аморфности, вялости (кратковременных вспышках гиперактивности), агрессии, неуверенности и т.п. В данном случае общеобразовательную инклюзию можно рассматривать как часть реабилитации, направленной как на восстановление стабильных когнитивных функций, восполнение знаний, так и на коррекцию сопутствующих онкопсихологии отклонений в личном и социальном развитии.

Изложенные факторы необходимо включать в разработку проекта педагогического сопровождения онкобольных учащихся при включении в общеобразовательную среду. Нам представляется наиболее оптимальной адаптация ряда существующих педагогических технологий с перспективой разработки инновационных практик, главной целью которых является обеспечение равного доступа к качественному обучению с учетом потребностей и индивидуальных способностей детей с онкопсихологией. Выбор наиболее эффективных средств усовершенствования образовательного процесса в данном случае зависит от многих факторов, однако его базой становится возможность онкобольного ребенка максимально проявить свои способности, получить познавательное, коммуникативное, личностное и социальное развитие в психологически комфортных условиях поддержки, сотрудничества, творческой коллаборации. Естественно оптимальными в данном подходе следует рассматривать личностно ориентированную и субъект-субъектную парадигмы. Учащийся, переживший длительную изоляцию, обладает крайне осла-

бленной ресурсностью: страх и неуверенность в собственных силах, низкая продуктивность, вызванная нарушением режима обучения, быстрая утомляемость и несформированность социальных связей формируют повышенный стресс, могут привести к депрессивным расстройствам, что является страшной угрозой рецидива. Вот почему педагогу, принимающему в регулярный класс ребенка, находящегося на длительном лечении, так важно быть готовым к ситуативности, сотворчеству, принятию самобытности ученика, поиску пути гармоничного выстраивания его личной траектории. Кроме того, проект педагогического сопровождения должен содержать этапы включения и учитывать потребность самого ученика в данном процессе в различные периоды адаптации. Если на начальных этапах такая поддержка носит ярко выраженный, интенсивный характер, то со временем ученику следует развивать собственный опыт адаптации, навыки самостоятельности и саморегуляции.

Технология уровневой дифференциации позволяет выбрать соответствующий уровень сложности, исходя из возможностей и дефицитов учащегося. Организация групповой деятельности на основе особенностей каждого обеспечивает усвоение учебного материала на доступном уровне. При таком подходе реализуется возможность дозировки нагрузки, помощи в случае неуспеваемости, оказания адресной поддержки без ущерба для стабильно работающих групп. Использование данной технологии требует от педагога высокого уровня владения материалом, знания особенностей своих учеников, учета их интересов. Успешность выбора формы и содержания учебной деятельности непосредственно связана с умением конкретизировать задачи, осуществлять подбор соответствующих материалов и средств наглядности. Наиболее эффективным представляется использование одинакового материала, но с осуществлением с ним действий разной сложности [2].

Здоровьесберегающие технологии являются неотъемлемой частью педагогического сопровождения онкобольных детей, они должны быть органично встроены в основу самого процесса. Традиционно понятие здоровьесбережения в школе направлено прежде всего на воспитание культуры здоровья и личных качеств, способствующих его сохранению и укреплению. Однако специфика представленного сопровождения означает, что болезнь уже стала для одного из членов коллектива неизбежной реальностью. Кроме того, различного рода аллюзии, сравнения, да и само упоминание об онкологии могут быть травмирующими. В связи с этим педагогу следует быть крайне деликатным в отборе технологий и формулировок, связанных, например, с пропагандой здоровья (не здорового образа жизни!) как «необходимого условия успешности современного человека». Здоровьесберегающий подход на различных этапах

урока может быть направлен на решение не только защитно-профилактических, но и компенсаторно-нейтрализующих задач. Так, подобранные с учетом врачебных рекомендаций физические и речевые упражнения, комплексы для релаксации, различные тренажеры помогут выполнить полезную мотивационную и объединяющую функции. Стимулирующие и информационные здоровьесберегающие технологии возможно в широкой мере реализовать в рамках внеурочной деятельности. Специфика области внимания ребенка с онкозаболеванием в данной области связана с укреплением иммунитета, развитием эмоционального баланса и физической активности в рамках врачебных рекомендаций.

Проектно-исследовательская технология предоставляет широкий диапазон для интегрирования различных областей науки, знаний и реализации творческого потенциала, позволяющего учитывать как интересы, так и возможности учащихся. Планирование и продуцирование постепенно усложняющихся задач способствует развитию познавательных навыков, критического мышления, способности действовать самостоятельно и конструировать собственные знания, ориентируясь в информационном пространстве. Решаемая в процессе деятельности мотивационная цель позволяет укреплять образовательные смыслы у учащихся с онкозаболеваниями, служит выравниванию и обогащению интеллектуальной базы, а также повышению учебной активности. Возможность регулирования степени сложности и сроков выполнения задач эффективно вовлекает учащихся в учебный режим. Кроме того, возможность работы в диалоге с одноклассниками, сотворчество, коммуникация и взаимопомощь обеспечивают актуализацию социальной адаптации.

Осуществление педагогического сопровождения онкобольных детей в процессе включения в общеобразовательную среду является основой гармоничной адаптации данной категории учащихся. Выбор технологий педагогического сопровождения зависит от конкретного этапа включения, индивидуальных особенностей учеников, мастерства педагога и характерологического портрета инклюзивного класса. Эффективность и результативность применяемых образовательных инструментов заключаются в адекватной адаптации традиционных и поиске новых технологий. Перспективной областью исследования для педагогов представляется разработка инновационных технологий в данной модели педагогического сопровождения.

Литература

1. Лубовский Д.В. Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преимущество организации образовательного процесса в условиях реализации современных ФГОС общего образования: методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций общего

образования / Д.В. Лубовский [и др.]; под ред. С.В. Алехиной. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 160 с.

2. Самарцева Е.Г., Руденская О.Н. Педагогические технологии инклюзивного образования / Е.Г. Самарцева, О.Н. Руденская // AUDITORIUM. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (22). С. 199–203.

3. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / Е.В. Самсонова; отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.

Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ

Даленко Елена Николаевна,

методист, педагог-психолог, МБУ ДО «Центр Орбита»;
г.о. Королев, Россия
svr_orbita@mail.ru

Лепехина Татьяна Валентиновна,

методист, педагог-психолог, МБУ ДО «Центр Орбита»;
г.о. Королев, Россия
lepekhina_tania@mail.ru

Актуальность выбранной темы, на наш взгляд, очевидна. Инклюзия, как тренд развития современного общества, поставила перед дополнительным образованием новые задачи. Родители, получившие возможность обучать детей с ОВЗ в массовой школе совместно с нормотипичными ровесниками, стали приводить детей с ОВЗ в организации дополнительного образования.

В МБУ ДО «Центр Орбита» в настоящее время обучается 31 учащийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в разных творческих коллективах. Это вокально-театральное объединение «От сердца к сердцу», «Общая физическая подготовка для детей с ОВЗ», «Мир, в котором мы живем» (ИЗО), «Пресс-клуб», «По дороге к пятерочке».

Поступление детей с ОВЗ в наш центр обозначило основную проблему — как работать с такими детьми.

Основная трудность ребенка с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям. С раннего детства он сталкивается с оценкой его другими детьми, что приводит к формированию у него «комплекса неполноценности», который выражается в замкнутости и вызывает скрытую депрессию.

По мере взросления «особые» дети начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом формируются излишне заниженная самооценка, социальная пассивность, происходит сужение активного жизненного пространства. Неуверенность в себе порождает стрессовые ситуации, страх, тревожность, замкнутость.

Помочь в этом может творчество. Оно может стать тем инструментом, который позволит «выравнивать» возможности ребенка с ОВЗ для жизни в открытом обществе. Поэтому арт-терапии, терапии творческим самовыражением, развитию эмоционально-волевой сферы мы придаем особое значение.

Психологической службой Центра Орбита было проведено анкетирование педагогов и родителей, которое выявило дополнительные проблемы:

- нежелание или отсутствие готовности педагогов дополнительного образования работать с детьми ОВЗ;
- нежелательное для родителей здоровых детей присутствие в объединениях детей с ОВЗ;
- неверие некоторых родителей детей с ОВЗ в успешность совместного обучения со здоровыми детьми.

Наша работа над этой проблемой началась с создания коллектива единомышленников среди педагогов и специалистов Центра Орбита. Психологи проводили семинары с педагогами, желающими работать в системе инклюзии.

Перед началом совместных занятий со всеми желающими родителями проводились лекции-консультации об особенностях инклюзии в системе дополнительного образования. На них рассказывалось об особенностях детей с ОВЗ и их трудностях в установлении продуктивных коммуникаций и самовыражении. А также о пользе для здоровых детей общения с ними, развитии чувства эмпатии и ответственности за свои действия.

В рамках идеи нами был создан и реализуется проект «От сердца к сердцу» (2018–2021 гг.).

Цель проекта — социализация детей с ОВЗ посредством раскрытия их творческого потенциала в рамках совместной общей деятельности всех участников образовательного процесса МБУ ДО «Центр Орбита».

Задачи проекта:

- 1) создание условий для обучения, воспитания и вовлечения детей с ОВЗ в совместную деятельность со здоровыми детьми в МБУ ДО «Центр Орбита»;
- 2) содействие выявлению и развитию творческих способностей детей с ОВЗ;

- 3) вовлечение в проект наибольшего количества участников;
- 4) привлечение внимания общества к созидательно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья как средству их самовыражения и социализации;
- 5) установление договорных отношений с социальными благотворительными организациями города – международным фондом «Окно в мир», спортивно-адаптивной школой «Наш мир» и школой-интернатом для слепых и слабовидящих детей г.о. Королев;
- 6) создание информационного банка методических материалов дополнительного образования по совместной работе с детьми ОВЗ, обобщение и распространение педагогического опыта работы в рамках тем проекта.

Ожидаемые результаты проекта:

1. Созданные условия для полноценного общения и социальной адаптации детей с ОВЗ посредством развития их творческих способностей (участие и взаимодействие со здоровыми детьми в проектах, концертах и конкурсах МБУ ДО «Центр Орбита» в рамках занятий в едином творческом коллективе).

2. Активная деятельность учащихся с ОВЗ в реализации всех этапов проекта: привлечение к концертной жизни творческого коллектива, участие в выставках.

3. Созданная команда единомышленников, участвующая в работе над проектом, поддерживающая детей с ОВЗ на всех этапах реализации. Дружеские взаимоотношения, общение и взаимодействие между всеми участниками проекта – творческой группы разработчиков проекта. Совершенствование совместной работы с родителями «особенных» детей (в удовлетворении социальных потребностей детей с ОВЗ).

4. Разработанный долгосрочный план совместной работы с социальными благотворительными организациями города: международным благотворительным фондом помощи детям-инвалидам «Окно в мир» и спортивно-адаптивной школой «Наш мир».

5. Освещение мероприятий посредством приглашения «Королев-ТВ», журналистов из газеты «Спутник», поиск возможных спонсоров.

6. Создание сборника материалов по темам выступлений на методических объединениях, семинарах, публикации на сайте учреждения.

Ожидаемые эффекты проекта:

Для нас является важным *преодоление непонимания между людьми и стирание стереотипов «инвалид».*

Описание основных мероприятий проекта

Считаем одним из показателей правильно смоделированного занятия с ребенком с ОВЗ установление положительного психоэмоционального

состояния ученика, возникновение у него желания прийти в коллектив, к педагогу.

Этапы социализации ребенка с ОВЗ в творческом коллективе

1. Подготовительный: педагог просит родителей настроить ребенка на работу в выбранном коллективе, при первой встрече с ребенком старается заинтересовать новым видом творчества посредством вопросов о любимом занятии, любимом предмете и т.д.

2. «Вхождение в коллектив»: происходит первичное знакомство между собой детей разных групп здоровья. Идет поиск, выбор и апробация педагогом возможных общих для всех детей методов работы. Происходит начальное взаимодействие: родитель «особого» ребенка — педагог, «особый» ребенок — педагог — здоровые дети.

3. Вовлечение в активную деятельность в коллективе: происходит постепенная адаптация, социализация ребенка с ОВЗ в коллективе, отрыв от родителя, привыкание всех участников коллектива друг к другу, увеличивается роль «особого» участника в художественном деле.

4. Публичное представление своего творческого опыта: непосредственное участие «особого» ребенка в концертах, выставках, проектах и др. мероприятиях.

Основные формы организации проекта

Прежде всего для социальной адаптации нами были выбраны традиционные формы воспитательной работы, такие как музыкальная гостиная и творческие проекты, социальное партнерство, сотрудничество с социальными благотворительными организациями города. В рамках сотрудничества наши творческие коллективы проводят игровые и развлекательные мероприятия для подопечных фонда на своей базе, а также выезжают с концертами в адаптивные и коррекционные школы города, совместно участвуют в муниципальных и областных концертах, организуемых Администрацией г.о. Королев на различных творческих площадках. Постепенно участниками этих выездных концертов и мероприятий становится все большее количество «особых» детей.

Еще одной важной формой реализации проекта стал организованный силами участников проекта и действующий уже три года подряд муниципальный фестиваль-конкурс «От сердца к сердцу». Главная идея конкурса — совместное! участие в нем детей здоровых и детей с ОВЗ. Так, вдохновителями проекта были разработаны положение о конкурсе, методические рекомендации, определены номинации, график проведения; заключены договоры с организациями-партнерами, разосланы информационные письма с условиями проведения фестиваля-конкурса. Фестиваль-конкурс проходит в три этапа:

1-й — заочный, в котором учащиеся с ОВЗ отправляют жюри видеоматериалы по номинациям; 2-й — экспертиза представленных работ. Участники проекта, они же жюри, коллективно рассматривают присланные видео- и фотоработы, оценивают, выставляют места, обсуждают и вместе с тем прослеживают тенденции в росте и развитии «особенных» воспитанников. Важный аспект при выставлении оценочных баллов — это все большее привлечение к участию здоровых детей, внимание к совместным удачным проектам; 3-й этап — финал конкурса, гала-концерт, награждение победителей. В наших планах в будущем в рамках конкурса организовать общение педагогов инклюзивного образования на мастер-классах, предшествующих гала-концерту.

Проект еще не завершился, но показатели радуют: учащиеся с ОВЗ стараются активно коммуницировать со всеми участниками творческого коллектива, не пропускают занятия, стараются «влиться» по мере сил.

Конечно, есть и другие случаи. Например, девочка, инвалид по зрению, которой все давалось легко, к сожалению, оставила занятия фортепиано, художественным словом и вокалом — не справилась с собственным характером, упрямством и амбициями. Но это тоже определенный показатель, который необходимо учитывать в нашей работе.

Один из учащихся, Евгений Алиманов, получил премию губернатора Московской области; в этом году готовим к представлению на соискание премии других детей. Учащиеся показывают стабильно высокие результаты в конкурсах различного уровня, заводят друзей в Центре Орбита.

По наблюдениям психолога и утверждениям родителей, занятия в коллективах дополнительного образования положительно повлияли на детей с ОВЗ. У учащихся сформировалась адекватная самооценка, учебная мотивация, отсутствует тревожность во время занятий, и, как следствие этого, они стали более активными в учебной деятельности, общительными и уверенными в себе (сравни далее). Черта личности: неуверенность в себе (29 — 2018, 5 — 2021); страх общения с окружающими (6 — 2018, 0 — 2021); тревожность во время занятий (20 — 2018, 3 — 2021); заниженная самооценка (18 — 2018, 10 — 2021); социальная пассивность (20 — 2018, 10 — 2021); общая тревожность (31 — 2018, 8 — 2021).

Наши педагоги за время проекта приняли участие в V Международно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика», Всероссийском онлайн-марафоне лучших образовательных практик регионов Центрального федерального округа по вопросам инклюзии (г. Воронеж) и других — муниципального и регионального уровней.

Снят вопрос нежелания и отсутствия готовности у педагогов работать с детьми с ОВЗ. Если в первый год реализации проекта с «особенными» детьми работало 2 педагога (объединения ОФП и ИЗО), то на

данный момент 11 педагогов участвуют в реализации проекта (художественной и социальной направленности).

Родители детей всех групп здоровья в любых открытых мероприятиях центра ежедневно и ежечасно имеют возможность наблюдать «особенных» детей в «деле», видят со стороны своих собственных детей, не боящихся общаться с детьми-инвалидами, наблюдают манеру общения педагогов со всеми без исключения и одновременно результат «на выходе», безусловно обращая внимание на отсутствие агрессии и протеста со стороны собственных детей, в целом положительную динамику, не препятствуют совместным занятиям детей разных групп здоровья. Это однозначная победа!

Литература

1. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение: монография / С.В. Кондратьев. М.: Восхождение, 2009. 262 с.
2. Социализация детей с ОВЗ и инвалидностью в рамках организации дополнительного образования: учеб.-метод. пособие / сост.: Л.В. Кузьмина, О.А. Савельева. М.: АСОУ, 2018. 64 с.

Проблема готовности учащихся к взаимодействию с одноклассниками, имеющими особенности развития

Зеленкова Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,
Государственный гуманитарно-технологический университет;
Орехово-Зуево, Россия
tzelenk@mail.ru

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в систему школьного образования требует не только разработки индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на освоение учебных предметов, но и проектирования системы межличностных отношений, которая помогает «особому» ребенку социализироваться и адаптироваться к условиям школьного обучения. Речь идет о психологической готовности учащихся к общению и взаимодействию с одноклассниками, имеющими особые образовательные потребности, но не только — большую роль играет здесь готовность родителей учащихся поддерживать эмпатийную сторону этого взаимодействия.

Мы рассмотрим процесс инклюзии в одной из ключевых точек, в тот момент образовательного процесса, когда дети поступают в первый класс, и система отношений между учащимися еще только начинает

складываться. Формирование межличностных отношений в инклюзивном классе происходит, с одной стороны, на основе взаимных, часто поверхностных симпатий и антипатий, возникающих между учащимися, а с другой стороны, под влиянием учителя, передающего знания о социальных нормах и правилах нравственного поведения, и, наконец, этот процесс находится в зависимости от установок родителей, их отношения к факту обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общем классе.

Для изучения межличностных отношений учащихся в условиях инклюзивного образования нами были исследованы три классных коллектива (1-й класс общеобразовательной школы), в каждом из которых было по одному ребенку с особыми образовательными потребностями. Исследование проводилось с помощью наблюдения, социометрического метода, включающего диагностику социометрического статуса и индекса экспансивности, беседы с учителем и индивидуальной беседы с каждым учащимся.

Анализ полученных данных позволил прийти к выводу, что в основном все опрошенные дети знают об особенностях поведения детей с ограниченными возможностями здоровья и понимают их проблемы, однако реальные социометрические выборы участников эксперимента оказались распределены неравномерно. Было выявлено, что 18,39% детей игнорировали «особого» ребенка, 8,05% — устанавливали с ним контакт, окружали заботой. Остальные учащиеся проявляли к этому ребенку либо равнодушие, либо боязливое отношение. Они не желали играть с ним, но и не отвергали, когда тот включался в игру, оставляя при этом его без внимания.

В целом нужно отметить, что «особый» ребенок находится пока еще в группе «непринятых». Класс ведет себя осторожно по отношению к нему, хотя и имеет некоторые первоначальные знания моральных основ поведения и понимание проблем подобных детей. Таким образом, расхождение между знанием и реальным поведением детей не дает нам основания говорить о готовности первоклассников к взаимодействию с «особым» ребенком. Обратимся к проблеме готовности родителей нормативно развивающихся детей поддерживать эмпатийную сторону этого взаимодействия.

В исследование были включены 165 родителей, заполнивших анкету стандартизированного опроса перед поступлением ребенка в первый класс. Результаты анкетирования показали, что только 24,85% родителей нормативно развивающихся детей понимают суть инклюзивного образования, 19,39% — затрудняются в ответе и 55,76% родителей не имеют об этом понятия.

На вопрос о том, как вы относитесь к тому, что в одном классе с вашим ребенком будет учиться ребенок с ОВЗ, только 34,55% родителей ответили положительно, 52,12% дали нейтральный ответ, и 13,33% родителей проявили негативное отношение. В качестве основных препятствий для включения «особого» ребенка в общеобразовательный класс родители нормативно развивающихся детей назвали отсутствие в школе специалистов по инклюзивному образованию (51,52%), неготовность учителей (23,03%), неготовность или враждебность родителей (17,57%), неготовность детей (7,88%). Полученные данные еще не свидетельствуют о том, что родители нормативно развивающихся детей не смогут оказать своим детям эмпатийную поддержку в условиях инклюзивного обучения, но они показывают, что родители еще плохо информированы о самом явлении, его формах, содержании, последствиях, не представляют полную картину инклюзивного образования и не имеют возможности получить ответы на многие вопросы. Поэтому именно просветительский аспект психолого-педагогического сопровождения в первую очередь будет содействовать позитивному сдвигу в этом направлении.

В рамках данной статьи мы изложили лишь часть проведенного нами исследования, тем не менее на основе представленных данных можно сделать выводы о том, что только лишь знание и понимание учащимися проблем «особых» детей в коллективе сверстников является явно недостаточным, поскольку отчетливо наблюдается различие между знанием и реальным поведением первоклассников в условиях инклюзивного образования. Для улучшения психологической атмосферы в классе и принятия одноклассниками «особого» ребенка необходимы психолого-педагогические меры: разработка групповых коммуникативных тренингов и программ, направленных на развитие эмпатии и толерантности с обязательным подключением родителей в эту работу.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования

Козеева Елена Олеговна,
педагог-психолог, МБДОУ Детский сад № 24 «Капитан»; Химки, Россия
kozeeva.helena@mail.ru

В настоящее время современный образовательный процесс в нашей стране построен таким образом, что каждый ребенок имеет возможность

проявить свою индивидуальность, развиваться в характерном, доступном именно для него темпе, в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [2].

С введением ФГОС педагогический процесс стал включать в себя принципы инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ. Дети с ОВЗ получили возможность наряду с остальными детьми посещать общеобразовательные учреждения дошкольного и школьного уровня, что ранее было исключено.

Процесс введения инклюзивного образования не только является модным нововведением, но и представляет собой социально-педагогический феномен: общество встало на путь гуманности — перестало игнорировать и замечает детей с ограниченными возможностями здоровья, дает им возможность находиться в «безбарьерной» образовательной среде.

В основе инклюзивного образования лежит идея, согласно которой исключается любая дискриминация детей и обеспечивается одинаковое отношение ко всем людям, однако для детей с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые для них особые условия.

В рамках дошкольного образовательного учреждения инклюзивное образование ориентировано на коррекцию основных недостатков в развитии у детей дошкольного возраста с ОВЗ. Реализация инклюзивного образования в ДОУ представляет собой сложный, долгий и достаточно трудоемкий процесс, который включает в себя не только финансовую сторону вопроса, но и перестройку полностью всей сложившейся системы, в том числе и психологическую перестройку, внутреннее принятие участниками образовательного процесса «особых» детей. В настоящее время еще нельзя говорить о завершении процесса введения инклюзии в детские образовательные учреждения, процесс находится в начальном состоянии и будет длиться еще достаточно долгое время, но предпринимаемые шаги и действия совершаются в правильном направлении.

Дети с ОВЗ получили возможность обучаться навыкам взаимодействия, полноценно развиваться, быть включенными в реальный мир, который должен быть один для всех. Для нормотипичных детей, посещающих детский сад, введение инклюзии также приносит пользу, хотя и не очевидную: детскому сообществу прививаются основы толерантности, взаимоуважения, терпимости и равноправного существования всех членов общества, вне зависимости от диагноза. Нормотипичные дети посте-

ленно начинают осознавать и видеть возможности, которые имеют дети с ОВЗ, несмотря на все имеющиеся у них нарушения в развитии.

Психолого-педагогическое сопровождение покажет большую эффективность, более высокие результаты в случае более раннего его начала. Поэтому реализация инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении наиболее перспективна, так как дети дошкольного возраста отличаются отсутствием негативного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что для эффективной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДОУ необходимо создание специального психолого-педагогического сопровождения, основанного на принципах комплексного подхода.

Современная педагогика и психология рассматривают термин «сопровождение» в свете гуманистического подхода. Сопровождение в образовании представляет собой мультидисциплинарную научно-практическую деятельность целого ряда специалистов. Комплексный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, по нашему мнению, является самым актуальным и интересным: команда педагогов и специалистов ДОУ формирует инклюзивную образовательную среду на основе междисциплинарного сотрудничества. Только с учетом тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса существует возможность формирования у детей универсальных учебных действий, эффективной подготовки детей с ОВЗ к дальнейшему школьному обучению и их успешной социализации и адаптации в современном обществе.

Цель психолого-педагогического сопровождения состоит в непрерывной поддержке детей дошкольного возраста с ОВЗ командой специалистов с помощью проведения диагностики, разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий развития таких детей.

Каждый ребенок уникален, но дети с ограниченными возможностями здоровья — это по-настоящему «особенные» дети. Для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ педагог-психолог должен четко осознавать, в чем заключается первичная проблема и дефицит ребенка. Ведь, как говорил Л.С. Выготский, «минус дефекта превращается в плюс компенсации» [1, с. 187], т.е. недостаток оказывается стимулом повышенного развития и деятельности.

Современные исследования рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как особый вид поддержки ребенка, направленной на его всестороннее развитие в рамках образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ требует индивидуального подхода к каждому ребенку, с учетом целой совокупно-

сти его возможностей и способностей. Мы не имеем права и не должны сравнивать детей с ОВЗ между собой и тем более с нормотипичными детьми. Наша задача — помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья социализироваться и адаптироваться в группе сверстников.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение включает в себя различные виды и формы работы педагога-психолога: психолого-педагогическая диагностика, психопрофилактика, психологическое просвещение, коррекционно-развивающая работа, психологическое консультирование; а также принципы работы: приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность, целенаправленность, систематичность и гибкость сопровождения, его преемственность на разных уровнях образования, комплексный подход к сопровождению, принцип сетевого взаимодействия, рекомендательный характер советов специалистов сопровождения. Деятельность педагога-психолога, как и остальных участников психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, должна отвечать необходимым требованиям работы с «особыми» детьми, специалист должен иметь необходимую подготовку и квалификацию.

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДООУ в условиях инклюзивного образования непременно должна быть сформирована мотивация администрации дошкольного учреждения и заинтересованность родительского состава.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДООУ в условиях инклюзивного образования является сложным, динамическим, многоуровневым процессом, выступающим важнейшим и неотъемлемым условием, способствующим эффективной социализации и адаптации, а также самореализации детей с ОВЗ в различных сферах деятельности.

Подводя итог, отметим, что самое важное, что могут сделать на начальном этапе введения инклюзии педагоги и специалисты детского дошкольного учреждения по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, — это проявлять к ним доброту, терпение и милосердие. Необходимо формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ, проводить консультативную и просветительскую работу, целью которой является принятие идеи инклюзивного образования среди педагогов дошкольного учреждения, родителей нормотипичных детей и самими воспитанниками.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Зайцев Д.В. Основы коррекционной педагогики : учебно-методическое пособие / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 1999. 110 с.

Социоэмоциональное обучение для благополучия субъектов школьной среды

Кукуев Евгений Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии детства, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный
университет»; Тюмень, Россия
e.a.kukuev@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии
и педагогики детства, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный
университет»; Тюмень, Россия
o.v.ogorodnova@utmn.ru

Брук Жанна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии детства, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный
университет»; Тюмень, Россия
z.y.bruk@utmn.ru

Патрушева Инга Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный
университет»; Тюмень, Россия
i.v.patrusheva@utmn.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-413-720012 p_a_Тюменская область «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности»

UNICEF — детский фонд ООН опубликовал свой первый доклад «Состояние детей в мире» (State of the World's Children report) в 1979 г. Этот ежегодный обзор основных показателей развития детей помог сформировать глобальное понимание необходимости контролировать состояние детей. В России декада 2018–2027 гг. объявлена Десятилетием детства. Ученые из более 40 стран — участники международного исследования субъективного благополучия детей «Детский мир» (ISCWeB, <http://www.isciweb.org/>) более 10 лет изучают субъективное благополучие детей (SWB) [10; 11].

Субъективное благополучие в исследованиях означает не только счастье, удовлетворенность человеком собственной жизнью и достижение целей, но и отсутствие негативных чувств, идеальное физическое и психическое благополучие, безопасность и достаточность ресурсов [9;

12; 14; 16]. Феномен субъективного благополучия изучают опираясь на гедонистический подход (Эд Динер), где важны когнитивная оценка удовлетворенности жизнью и эмоциональная оценка, т.е. степень переживания счастья (соотношение позитивного и негативного аффектов) [14]; эвдемонический подход (Аристотеля и представителей логического позитивизма О. Нейрата и позитивной психологии К. Рифф).

Согласно результатам исследований PISA (<https://www.oecd.org/PISA/>), к факторам, которые могут улучшить благосостояние учащихся, относятся: поддерживающие учителя, позитивные отношения со сверстниками, безопасная учебная среда и заботливые родители. Анализ отечественных исследований (Брук Ж.Ю., Кухтерина Г.В., Мальцева О.А., 2018; Марченкова А.В., 2017; Огороднова О.В., Булыгина Ю.В., 2016;) показал, что для детей актуальна взаимосвязь между субъективным благополучием и особенностями образовательной ситуации; социальной ситуацией развития и индивидуальными особенностями детей; отношениями со значимыми взрослыми и сверстниками и удовлетворенностью школьной жизнью [1; 3; 4].

В современных условиях исследование субъективного благополучия расширяется выходом за рамки «внутреннего Я», приобретая большое значение во взаимосвязях с окружением [7]. В то же время гетерогенность и высокое разнообразие такого окружения задают необходимость новой рамки для инструментов исследования субъективного благополучия. Возникает необходимость учета условий и участников, связанных с инклюзивными процессами, происходящими в современной школе, и оценки их взаимосвязи с субъективным благополучием всех субъектов (родителей, учителей, школьников).

В исследованиях инклюзивных процессов превалирует подход к пониманию инклюзивного образования как обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Широкое понимание инклюзии (гетерогенных групп обучающихся: детей из семей мигрантов, одаренных, детей в трудной жизненной ситуации и др.) предполагает более гибкий подход к обучению, позволяющий устранить барьеры, связанные с разнообразием и индивидуальными особенностями субъектов образования. Такая модель инклюзии предусматривает организацию 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 в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Именно в таком случае инклюзия способствует вовлеченности

каждого обучающегося в образовательный процесс школы, повышению субъективного благополучия детей, их родителей, эффективности процессов взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Инклюзия выступает детерминантой трансформации культуры школы для обеспечения условий субъективного благополучия учеников в условиях их многообразия, с учетом личных особенностей и потребностей. Инклюзия начинает выступать как системообразующий фактор и основной педагогический принцип образовательного процесса для всех. Подход Т. Бута и М. Эйнскоу, один из немногих, основан на интеграции инклюзивной культуры, политики и практики — «соединяющая педагогика» (*connective pedagogy*) [2].

Объективно инициированная инклюзия и отношение личности к ней — взаимно детерминированные процессы, предполагающие «переход» общественных отношений в индивидуальные жизненные отношения личности и наоборот [5]. То есть инклюзия не может осуществляться «сама по себе», без «поддержки» и участия личности. В связи с этим в рамках данного исследования мы хотим особо подчеркнуть значимость личностного «фактора» инклюзии, поскольку в конечном итоге ее успех зависит от включенности каждого человека.

Итак, объективно инициированная в российском обществе инклюзия актуализирует перед личностью с развитой рефлексией задачу самоопределения как субъекта инклюзии. Инклюзия является своего рода «пространством» самоопределения, так как «дает» каждому человеку возможности познания и понимания себя как ее субъекта, формирования отношения к себе как субъекту инклюзии, «проверки» и реализации своих способностей к инклюзии в процессе деятельности. Очевидно, что без должной оценки личностного «фактора» социальной (социально-образовательной) инклюзии оценка актуального состояния и перспектив инклюзии не может быть полной [8]. Цель такого мониторинга — оценить эффективность мер, выявить лучшие практики, «точки роста» и проблемы, наметить пути преодоления проблем, актуализировать общественную и профессиональную дискуссию. Результаты мониторинга (при условии разработанности его показателей) позволяют составить достаточно полное и дифференцированное представление об актуальном состоянии инклюзии в той или иной сфере. При этом нужно учитывать, что такой мониторинг осуществляется по формализованным показателям и отдельным «проблемным» областям и не позволяет получить непосредственную обратную связь от конкретной личности (являющейся, в той или иной степени, субъектом инклюзии и ее ресурсом), а значит — не позволяет оценить реальный уровень готовности личности к социальной (социально-образовательной) инклюзии.

Интегративный способ, позволяющий гармонизировать образовательную среду и создать условия для благополучия и успешности всех субъектов школьной среды, — социоэмоциональное обучение (Social-Emotional Learning — SEL). Социально-эмоциональное обучение — процесс, с помощью которого дети развивают социальную и эмоциональную компетентность для личного, социального и академического роста через учебные программы и контекстные подходы. SEL включает в себя обучение эмпатии, сотрудничеству, ценности разнообразия [6].

SEL — один из инструментов, который можно использовать для профилактики психического и физического здоровья учащихся, поддержания оптимального субъективного благополучия как учащихся и их родителей, так и учителей. SEL способствует: росту социально-эмоциональных компетенций обучающихся и педагогов; позитивной динамике просоциальных отношений учащихся; улучшению академической успеваемости учеников; уменьшению проявлений негативного поведения (антисоциальное поведение, преступность, тревожность и депрессии); SEL эффективен в течение всего периода обучения в школе, SEL эффективен независимо от географического положения учебного заведения (городская/сельская местность), является одним из механизмов развития резильентности. Эффект применения SEL сохраняется от 6 месяцев до 3 лет.

Являясь неакадемическим предметом, SEL также имеет потенциал для поощрения равной оценки всех учащихся, независимо от уровня их познавательного и культурного потенциала. SEL помогает всем учащимся, в том числе с ООП, развивать чувство принадлежности к классу, устанавливать хорошие отношения с учителями и сверстниками, способствует повышению самооценки учащихся с ООП. SEL помогает ученикам с ООП распознавать и регулировать эмоции, признать и использовать свои сильные стороны, слушать и общаться, понимать и сочувствовать другим, ставить реалистичные цели, эффективно разрешать проблемы и брать на себя ответственность за свои решения, строить позитивные отношения, сопротивляться негативному давлению сверстников и противостоять буллингу, сотрудничать с одноклассниками, разрешать конфликты конструктивно.

Учителя, реализующие социально-эмоциональное обучение, демонстрируют более высокий уровень мотивации профессиональной деятельности и самоэффективности, удовлетворенности работой, менее подвержены эмоциональному выгоранию, истощению и стрессам [7].

Обозначенные связи обеспечивают актуальность построения модели инклюзивного образования, результативной частью реализации которой будет субъективное благополучие всех участников образовательно-

го процесса. Понимание инклюзии в широком смысле дает возможность выйти за пределы анализа отдельных групп обучающихся, тем самым делая открытым и доступным образование для всех.

Литература

1. Брук Ж.Ю. Склонность к отклоняющемуся поведению и субъективное благополучие у подростков / Ж.Ю. Брук, Г.В. Кухтерина, О.А. Мальцева // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 415–419. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36333176> (дата обращения: 10.06.2021).
2. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
3. Марченкова А.В., Брук Ж.Ю. Феномен гетерогенности коллектива как ресурс для формирования поликультурной компетентности младших школьников / А.В. Марченкова, Ж.Ю. Брук // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 190–200. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30010601> (дата обращения: 10.06.2021).
4. Огороднова О.В. Укрепление социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников / О.В. Огороднова, Ж.Ю. Брук, Ю.В. Бульгина // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 142–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26422296> (дата обращения: 10.06.2021).
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 322 с.
6. Сефай К. Социально-эмоциональное обучение (SEL) как стратегия инклюзивного образования: пер.: Ж.Ю. Брук / К. Сефай // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии: сб. ст. межд. науч. онлайн-форума. 2020. М.: Изд-во «Знание-М». С. 11–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44476636> (дата обращения: 10.06.2021).
7. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика / Т.О. Арчакова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76.
8. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
9. Aristotle works, Bd. Eudemische Ethik / translated and commented by Franz Dirlmeier. Berlin, 1969. P. 122–127.
10. Ben-Arieh A. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB). 2017 / A. Ben-Arieh, G. Rees, & T. Dinisman. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-servicesreview/vol/80?sdsc=1> (дата обращения: 12.08.2019).
11. Ben-Arieh A. Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being / A. Ben-Arieh // Social Indicators Research. 2005. Vol. 74. P. 573–596.
12. Bradburn N. The structure of psychological well-being / N. Bradburn. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969 // Diener E., & Diener C. Most people are happy // Psychological Science. 1996. Vol. 7. P. 181–185.

13. Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy / J. Corbett // *British Journal of Special Education*. 2001. Vol. 28. № 2. P. 55–59. DOI: 10.1111/1467-8527.00219

14. Diener E., & Seligman M.E. Very happy people / E. Diener, & M.E. Seligman // *Psychological Science*. 2002. Vol. 13 (1). P. 81–84.

15. Riff C.D., & Singer B.H. Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being / C.D. Riff, & B.H. Singer // *Journal of Happiness Studies*. 2008. Vol. 9 (1). P. 13–39.

16. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57 (6). P. 1069–1081.

Место слухоречевой (ре)абилитации в инклюзивном образовании дошкольников с нарушением слуха

Леонгард Эмилия Ивановна,

кандидат педагогических наук, руководитель направления
слухоречевого развития сети центров «Радуга звуков»; Москва, Россия
leongard33@mail.ru

Снижение или потеря слуха (глухота, тугоухость) в доречевой период или в самом начале формирования речи оказывает серьезное отрицательное воздействие на весь ход психического развития ребенка. Малыш глухонемой, у него нарушены связи с внешним миром — он не понимает окружающих, а окружающие не понимают его. Поэтому путь к инклюзивному образованию неговорящих детей с нарушением слуха начинается с установления игровых контактов с окружающими, прежде всего с детьми. Эту социальную интеграцию стихийно осуществляют слышащие родители, которые, несмотря на немоту глухого ребенка, организуют разнообразные контакты со слышащими сверстниками — детьми младшего дошкольного возраста. Действуя по подражанию другим детям, глухой ребенок выполняет те же игровые действия, действия с предметами, что и слышащие, а взрослый «оречевляет» ситуацию за ребенка (подает реплики, выражает просьбы и т.п.). Ребенок вписывается в среду еще плохо говорящих сверстников и не чувствует себя изгоем. Это также путь к сохранению его психического здоровья.

Поступление ребенка в дошкольное учреждение — это его вступление в образовательное пространство. В нем он вместе со слышащими сверстниками может открывать для себя мир. Но пока он глухой, у него нет речи и он не может выполнять программу наравне со слышащими детьми. Каковы же пути выхода из этой сложной ситуации?

В 2009–2012 годах в центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (Москва) было проведено исследование по теме: «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции». Работа проводилась на базе нескольких городских экспериментальных площадок Москвы, в том числе в ДОУ комбинированного вида № 343 Северного окружного управления образования (СОУО). Рассмотрим материалы исследования, касающиеся дошкольников.

В ходе экспериментов были выделены модули полной и частичной интеграции, и в условиях интеграции осуществлялось инклюзивное *образование* детей с нарушенным слухом на физкультурных, музыкальных занятиях, при проведении фонетической ритмики и на занятиях по сенсорному воспитанию. При полной интеграции каждый ребенок имел сурдопедагогическое сопровождение: с ним проводились индивидуальные занятия по развитию речи (в устной и письменной формах) и речевого слуха. Слышащие дети с удовольствием приходили в коррекционные группы на занятия по сенсорному развитию и по изобразительной деятельности. Совместная деятельность объединяла детей, различия выступали на второй план, дети помогали друг другу. Часто глухие и слабослышащие давали более высокие показатели выполнения заданий, направленных на сенсорное развитие. Это было обусловлено большим количеством занятий по этому разделу коррекционной программы и большим разнообразием видов деятельности в коррекционных группах. Полезными для слышащих оказались и занятия по обучению произношению с использованием фонетической ритмики. Повысилась мотивация и интерес слышащих детей к контактам с глухими и слабослышащими воспитанниками. У слышащих детей из смешанной группы возник интерес к письменной форме речи: по собственной инициативе дети стали запоминать слова, написанные на табличках печатными буквами. В ходе эксперимента слышащие дети стали помогать неслышащим, когда те не понимали речевых инструкций.

Основные выводы по результатам исследования

В условиях полной интеграции при наличии сурдопедагогического сопровождения слабослышащие дети выполняли программу детского сада общего типа, и многие в дальнейшем смогли успешно учиться в общеобразовательной школе. В результате изменения организации образовательного процесса произошли значимые позитивные сдвиги в слухоречевом и психическом развитии детей с нарушением слуха как в дошкольном учреждении, так и в школе: речевая среда стимулировала развитие у детей инициативной речи, накопление словаря и новых грамматических конструкций; в естественных условиях безболезненно

развивались коммуникативные способности и речевое общение детей; развивался речевой и музыкальный слух. Психическое развитие детей протекало гармонично, без стрессов, что способствовало постепенной реализации их слухоречевого потенциала. У слышащих детей воспитывалась толерантность. Повысился уровень профессиональной компетентности педагогов в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях интеграции. Повысился уровень педагогической культуры родителей детей с нарушением слуха; в детском саду (и в школе) менялось отношение родителей слышащих детей к глухим и слабослышащим детям.

Количество глухих и слабослышащих детей, посещающих дошкольные учреждения общего типа, с каждым годом увеличивается. Но не все дети оказываются в условиях инклюзивного образования, хотя посещают группы слышащих. Для многих это не инклюзия, а образовательная интеграция, при которой программный материал дети осваивают не на общих занятиях со слышащими, а с помощью родителей или сурдопедагогов. Неудачи образовательной инклюзии часто обусловлены тем, что сурдопедагогическая поддержка выражается только в работе над произношением и накоплением лексики в ограниченном объеме, для того чтобы «идти в ногу» со слышащими (функция «скорой помощи»).

На основании данных проведенного ранее (2009–2012 гг.) исследования и материалов последующих лет изучения проблемы нами были определены условия, необходимые для того, чтобы инклюзивное образование дошкольников с нарушением слуха могло в полной мере реализовать заложенные в нем идеи.

Успех реализации системы инклюзивного образования дошкольников с нарушением слуха зависит от многих факторов. Самые значимые — время начала и содержание (ре)абилитации. (Ре)абилитация должна начинаться сразу после установления диагноза и одновременного двустороннего слухопротезирования ребенка (двумя слуховыми аппаратами, или слуховым аппаратом и имплантом, или двумя имплантами). Слухопротезированными дети приходят в группу. Но этим (ре)абилитация не ограничивается: она включает обязательную систематическую работу по формированию и развитию речевого слуха и речи. Эта работа продолжается многие годы, поскольку речевой слух является одним из важных источников формирования и функционирования когнитивных структур мозга и системообразующим элементом системы становления речи детей с нарушением слуха. В процессе формирования механизма речевого слуха активизируются слуховые и речевые зоны коры головного мозга; у глухих и слабослышащих детей формируются новые для них системы — слухозрительная, слуховая и слухоречевая. Построение, а затем развитие слухо-

речевой системы продолжается в течение всего периода инклюзии на всех образовательных ступенях и является необходимым условием успешности освоения образовательной программы детьми с нарушением слуха. Содержанием слухоречевой (ре)абилитации является также выработка у детей навыка синхронного действия четырех систем — зрительной, «руководительной» (при письме), речедвигательной, слуховой: во время письма дети проговаривают то, что пишут, и слушают себя; во время устного общения — смотрят на собеседника, сопряженно с ним говорят и слушают себя. (Дошкольники пишут печатными буквами на нелинованных листах бумаги, пользуясь фломастерами.) Глухие и слабослышащие дети испытывают большие трудности при восприятии текстов в устной и письменной формах. Поэтому обучение пониманию смысла текстов — очередная задача (ре)абилитации. В структуру (ре)абилитации входят: специальная работа по формированию грамматического строя речи; обучение речевому общению и культуре общения в целом; обучение совместной деятельности и др. В дошкольном учреждении это содержание реализуется в игре (сюжетной, дидактической, подвижной); в продуктивной, проектной деятельности; во время групповых занятий по программе и специальных индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и произношения.

Все направления слухоречевой (ре)абилитации обеспечены методическими материалами, которые широко используются в практике.

Выводы

Слухоречевая (ре)абилитация формирует нейрофизиологическую, лингвистическую, психологическую, коммуникативную основы инклюзивного образования.

Слухоречевая (ре)абилитация дошкольников с нарушением слуха — необходимое звено в структуре инклюзивного образования.

Роль тьютора в формировании инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна в обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Милькова Наталья Анатольевна,
тьютор, МАОУ — Гимназия № 47; Екатеринбург, Россия

Тьюторы (англ. *tutor* — «наставник, опекун, домашний учитель») появились еще в XIV веке в британских университетах как посредники между профессорами и студентами. В России тьюторство тоже имело

место, но профессия «тьютор» в качестве признанной и узаконенной, входящей в список должностей педагогических работников образования Российской Федерации появилась в 2008 г. Это связано прежде всего с тем, что все большее внимание уделяется потребностям отдельной личности в самореализации. Жизнь предоставляет такое многообразие возможностей, целей и путей их достижения, что порой без сопровождающего, без квалифицированной помощи не обойтись. И, безусловно, в такой помощи, как тьюторское сопровождение, нуждаются дети с РАС, и уж, конечно, если они обучаются в школе с инклюзией.

Именно с таким ребенком мы пришли в 1-й класс школы в 2016 г. До начала учебы автор статьи постаралась узнать о нем как можно больше по рассказам родителей и специалистов, которые с ним работали в центре реабилитации. Побывала на занятиях по методике АВА, посмотрела, как специалисты мотивируют ребенка, выстраивают занятие, как предупреждают и «останавливают» нежелательное поведение. Но встреча и знакомство состоялись только 1 сентября, в первый день учебы. В сознании подопечного Я и Школа — это что-то неразделимое целое, и это помогает в работе.

С первых дней самым важным автор считала работу по формированию инклюзивной образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную абилитацию ребенка с РАС: адаптацию образовательного пространства, создание благоприятного психологического климата.

Надо сказать, что выбранное родителями образовательное учреждение отличается многообразием своей внутренней жизни, духом толерантности. Еще при подаче заявлений для поступления в школу все родители знали, что в классе будет учиться ребенок с РАС в сопровождении тьютора. В августе все дети и родители выезжают на 2 дня на сборы первоклассников, где и происходит настоящее знакомство всех и со всеми. И уже к 1 сентября все дети и их родители знают друг друга, имеют представление об особенностях каждого. Когда в дальнейшем наш подопечный проявлял нежелательное поведение, первыми, кто учил одноклассников понимать и правильно относиться к этому, были их родители. Это очень облегчало дальнейшую работу по выстраиванию взаимоотношений.

Первый месяц был периодом адаптации: к нам присматривались дети, учитель; к ним присматривались мы: каковы требования учителя к поведению, работе детей на уроке, к выполнению заданий; как все это адаптировать к ребенку с РАС.

С первого дня выбрали место за партой в конце класса: есть возможность видеть всех детей, как и что они делают (не надо поворачиваться), можно быстро убрать ненужные предметы с парты или достать необходимое с полки рядом; другие дети меньше отвлекались на «нежелатель-

ное» поведение и научились не реагировать на смех, реплики ребенка с РАС. Постепенно влияние «особенного» ученика на ход урока было сведено к минимуму, и уже к концу первого класса он научился контролировать свое поведение на уроке.

Через месяц учебы, когда у детей и их родителей появились вопросы, связанные с аутизмом, с их одноклассником, был проведен классный час специалистом АВА-терапии, который работал с ребенком до школы. Кто такие аутисты? Чем отличается их восприятие окружающего мира? Какие особенности они могут иметь и что свойственно их однокласснику?

Это был очень важный момент: он пробудил интерес к ребенку с РАС, желание больше о нем узнать и, главное, помочь ему и поддерживать его. Такое отношение видим до сих пор (перешли в 6-й класс), и задача тьютора состояла в том, чтобы сохранить эту атмосферу, вовремя реагировать на те или иные ситуации. Например, на уроке физкультуры сильная, спортивная девочка, увидев в своей команде аутиста, не желая проигрывать (а он явно проигрывал свой этап, чем подводил команду), быстро перешла в другую. Тогда автор статьи попросила одного из спортсменов встать на этапе после своего подопечного, отыграть все проигранное... организовала болельщиков... и все получилось! Так было несколько раз, и теперь одноклассники в эстафетных соревнованиях ставят его в середину, поддерживают, берут ответственность за себя и разделяют ответственность за него.

Этот пример из тех, которые показывают, что работа тьютора порой состоит из кажущихся мелочей, но они доказывают, что, если идти последовательно, маленькими шагами, не оставляя без внимания малейшие проявления непонимания, равнодушия, неприятия, можно сделать многое для формирования образовательной среды.

К этому можно отнести и «демонстрацию» сильных сторон ребенка с РАС: в нашем случае хорошие вокальные данные, дикция, красивый голос. В 2019 году Т. стал дипломантом II степени Международного вокального конкурса-фестиваля «Мы вместе — 2019 — Екатеринбург». Осенью 2020 г. он стал победителем в номинации «Учитель и ученик» городского этапа конкурса художественной самодеятельности. С первого класса мальчик участвует в конкурсе чтецов «Речевик», неоднократно был призером областного и победителем городского туров. Он всегда участвует в конкурсах, концертах, в онлайн-записях (в связи с пандемией), и все это делает его полноправным членом классного коллектива. Дети видят, как изменилось его поведение в классе, на сцене, во время публичных выступлений, как он трудится, как много работает над собой, пусть и под руководством специалистов. Автор, как тьютор, поддерживает в них не только участие, но и соучастие в судьбе ребенка с РАС.

Конечно, роль тьютора не сводится только к работе по развитию позитивных межличностных отношений: важны и индивидуализация образовательного маршрута, и согласование работы всех специалистов, и социализация, и обеспечение физической и психологической безопасности, и мотивация активной позиции родителей. Так, семья Т. стала победителем конкурса «Семья года — 2018» гимназии № 47. Главное, тьютор должен понимать, что при формировании инклюзивной образовательной среды он ближе всех к ученику с РАС, ради которого она и создается.

Начальную школу наш подопечный закончил на одни пятерки (может быть, потому, что был дистант). Входные контрольные работы в пятом классе подтвердили стабильный и хороший уровень знаний. Переход из начальной школы в основную не был болезненным: разные учителя — интересно; занятия в одном кабинете (сыграла роль пандемия). Традиции преемственности между начальной и основной школой, единство требований, культуры отношений между учениками, учителями и родителями являются залогом успешного пребывания ученика с РАС в основной школе. Пятый класс он закончил ударником: контрольные работы (ВПР) по математике, биологии, русскому языку выполнил на «отлично», что явилось результатом системной работы тьютора по организации учебного процесса учащегося с РАС (контроль урочной деятельности, выполнение домашних заданий с учетом интересов ребенка — от базового до повышенного уровня). Любимые предметы — русский язык, математика и музыка. Самым сложным предметом для него является история, так как рассматриваются вопросы социальных, общественных отношений, которые вызывают затруднения у ребенка с РАС.

Появление ребенка с РАС в основной школе, его необычное поведение вне класса у многих учащихся старших классов вызвало недоумение. И опять-таки мы пошли изведанным путем. Нужно было показать, что ребенку с РАС многое по плечу: во время недели иностранных языков он один из немногих решил выступить перед публикой старшеклассников с песней Демиса Руссоса на английском языке. Это вызвало удивление и восхищение у многих, они стали по-другому смотреть на «странного», «необычного» мальчика.

В основной школе на первый план вышла работа, связанная с освоением универсального дизайна в обучении. Хороший учитель в силу опыта и мастерства всегда ведет уроки с учетом разного уровня возможностей учащихся. Он использует различные методы и формы представления информации, дает возможность альтернативным способом продемонстрировать свои знания — все это позволяет либо самому ученику выбрать, как и с чем он будет работать, либо, как в случае нашего подопечного, сделать это с помощью тьютора.

Такую работу мы начинаем уже на этапе планирования, обсуждая с учителями степень важности той или иной темы, отработки того или иного навыка. Всегда обращаем внимание на то, что должен знать ученик по предмету к концу каждого года обучения, и это помогает тьютору регулировать образовательный процесс подопечного, временные затраты, частоту «возвращаемости» к пройденной теме на индивидуальных занятиях. Важно, чтобы весь положенный учебный материал был пройден, но если он требует запоминания (например, формулы, правила, определения), более глубокого осмысления, то мы добиваемся этого неоднократным повторением, изменением формулировок, разнообразием видов работы.

Для того чтобы универсальный дизайн в обучении привел к желаемому результату, необходимо полное взаимопонимание тьютора и преподавателей: вовлеченность ученика с РАС в общий ход урока, степень его самостоятельности, формы контроля, критерии оценивания — все должно быть согласовано и принято обеими сторонами.

В нашей школе 10-балльная и триместровая система оценивания, позволяющая точнее учесть особенности каждого ученика, а учебный график — 5 недель учимся и неделя каникул — соответствует особенности к упорядочению детей с РАС. (Если бы этого не было в нашей школе, то это нужно было бы ввести для ученика с РАС.)

Образовательный процесс — явление «живое»: то, что было и хорошо получилось сегодня, потребует изменений завтра. Тем более это касается инклюзивного обучения. Так что у тьютора всегда есть возможность и необходимость искать, варьировать, добавлять, отсекасть... участвовать в формировании и инклюзивной образовательной среды, и элементов универсального дизайна в обучении.

Песочная терапия как один из методов сопровождения ребенка с РАС

Панова Светлана Александровна,

педагог-психолог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8
имени Героя Советского Союза Будника Г.Д.» города Лобня; Лобня, Россия
s.panova88@yandex.ru

Многие исследователи обращают внимание на возрастающее количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС). На сегодняшний день некоторые источники говорят о том, что аутизм встречается у каждого 54-го ребенка [2], и о том, что за 10 лет количество детей с аутизмом возросло в 10 раз [1]. Инклюзивное образование является

одним из ведущих способов адаптации детей с РАС к обществу, их социализации и обучения жизненно важным навыкам. Именно поэтому особенную актуальность приобретает поиск разнообразных методов сопровождения ребенка с РАС в рамках инклюзивного образования.

Среди главных способов взаимодействия с детьми с РАС принято считать такие методы, как АВА-терапия, музыкальная терапия, арт-терапия, ишотерапия, дельфинотерапия и др. В последние несколько лет отдельное место занимает песочная терапия, которая через невербальную форму коррекции психологического поведения позволяет педагогу-психологу развить творческую составляющую личности ребенка. Работая с песком и фигурками, ребенок может создавать разные построения из песка, рисуночные композиции, которые позволяют лучше проанализировать его состояние и потребности. Так, песочная терапия не только позволяет лучше понять внутренний мир ребенка с РАС, но и дает возможность лучше подбирать дальнейшие методики и техники для воздействия и коррекции. Использование песочной терапии снижает общий уровень напряжения, раздражительность и гнев, накопленный в ребенке, активизирует мыслительные процессы и решает вопрос построения диалога в рамках совместной работы с психологом или тьютором.

Установлено, что песочная терапия способствует развитию усидчивости, закреплению навыка работы в команде, формированию аккуратности и внимания, стабилизации и повышению настроения, познавательного интереса, развитию эмоциональной стабильности. Дети лучше откликаются на просьбу изобразить что-то, любят совместную работу, а также повторяют рисунки, изученные ранее [3].

При песочной терапии детей с РАС необходимо соблюдать несколько основных правил [4]:

1. Важно установить с ребенком доверительный контакт.
2. Взрослый также должен быть включен в игру.
3. Необходимо поддерживать инициативу детей.
4. Занятия должны проводиться в комнате со специальным оборудованием и индивидуально.

В рамках сопровождения в контексте инклюзивного образования песочная терапия может осуществляться в первую очередь методом совместной игры и рисованием на песке.

Ребенка учат трогать песок, предлагают покопаться в нем и вставлять в него разнообразные предметы вроде камушков и палочек, разрешено топтать и разбрасывать, лепить из него куличики. Ребенок может также использовать игрушки и миниатюрные фигурки для того, чтобы создавать свой собственный индивидуальный мир в песочнице. Именно поэтому целесообразно в рамках игры использовать разнообразные фор-

мочки, в которые ребенок насыпает песок, а затем утрамбовывает его и «печет» таким образом разнообразные предметы. Мокрый песок можно утрамбовывать руками — это можно выполнять как индивидуально, так и в результате совместного взаимодействия. После этого ребенок «угощает» взрослых и другие игрушки, что также является элементом социального взаимодействия.

На песке также можно оставлять отпечатки своих рук и ног, которые можно дополнить и украсить камешками и другими предметами. Можно делать «пещеры» в песке, насыпать кучки, рисовать пальцем или палочкой.

Еще одна совместная игра — рисование на ощупь. Ребенку надевают маску, затем он трогает тактильную панель, и его просят на песке нарисовать такую же фигуру. Рисовать необходимо с закрытыми глазами.

При использовании средств песочной терапии в работе с детьми с РАС важно помнить о том, что в процессе игры необходимо соответствовать адекватным возможностям ребенка. Нельзя стремиться навязывать ему виды деятельности, которыми он не хочет заниматься или которые недоступны для его уровня коммуникации и когнитивных способностей. В связи с этим в песочной терапии изначально можно не давать ребенку речевых инструкций, а предоставить независимость. Затем в деятельность вовлекается взрослый, который показывает ребенку возможности совместной работы.

Таким образом, можно сказать о том, что песочные игры с детьми с РАС являются одной из важных возможностей взаимодействия с ребенком, коррекции его поведения, развития его сенсорных способностей, а также могут использоваться с целью десенсибилизации. По мнению автора, популярность песочной терапии как способа взаимодействия с ребенком с РАС будет расти.

Литература

1. Аутизм в России и в мире. URL: <https://ria.ru/20120402/615322608.html> (дата обращения: 10.07.2021).

2. Аутизм встречается у каждого 54-го ребенка. URL: <https://nakedheart.online/articles/autizm-vstrechaetsya-u-kazhdogo-54-go-rebyonka> (дата обращения: 10.07.2021).

3. Котлованова О.В., Малинина Е.В. Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра / О.В. Котлованова, Е.В. Малинина // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 2. С. 53—59.

4. Сафонова В.Ю. Песочная терапия при аутизме / В.Ю. Сафонова // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. И.П. Ильинская. Белгород: ИД «Белгород», 2018. С. 301—304.

Использование пальчиковой гимнастики на фронтальных логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста как средство формирования грамматического строя речи

Прудникова Александра Евгеньевна,
учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 45 “Сказка”»;
пос. Развилка, Ленинский г.о., Московская обл., Россия
Evgenevna4515@gmail.com

Шустрова Антонина Викторовна,
учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 15 “Золотая рыбка”»;
пос. Развилка, Ленинский г.о., Московская обл., Россия
Yanotik95@gmail.com

Сегодня, когда количество детей в логопедических группах вынужденно увеличивается, возрастает значимость работы по формированию навыков продуктивного взаимодействия детей и педагога в условиях большого коллектива. Пальчиковая гимнастика, проводимая со всеми вместе, кроме ее непосредственной пользы для активизации тактильного восприятия и для развития мелкой моторики, является хорошим инструментом для создания положительного эмоционального фона и единого рабочего ритма в детском коллективе.

Известные всем педагогам упражнения становятся для детей особенно привлекательными при условии внесения в гимнастику элементов игры, «волшебства» и некоторой «театральности»: «коза», вдруг пошевелив «рожками», превращается в «улиточку»; «зайчик» встает на «ушки» и превращается в шагающего мальчика, заложившего за спину руки; «собака/волк» вместе с «лисичкой» позволяют вспомнить и разыграть стихотворение С. Маршака:

Серый волк в глухом лесу
Встретил рыжую лису...

Мы же в своей работе хотим познакомить читателей с двумя попугаями: с Кешей (это имя попугая уже много лет известно широкой зрительской аудитории) и Ксюшей (имя «попугая-девочки» интересно выбрать вместе с детьми, поскольку полет фантазии всегда необходим). «Попугай» получается, если большой и указательный пальцы соединить в кольцо (у попугая клюв «круглый», сильный!). «Кого-нибудь из вас кусали попугай?» — «Поверьте, очень больно! Клюв очень сильный». Наши попугаи — какаду: у них на головах красивые перышки (средний, безымянный пальцы и мизинчик слегка согнуты и приподняты над головой нашей «птички»). Мы все это проговариваем, для

того чтобы в дальнейшем соблюдать определенные требования при выполнении упражнений. Исходное положение: сидим за столами; руки стоят на локтях на ширине плеч; одна рука превращается в Кешу, а другая в Ксюшу.

Упражнение 1. Попугай здороваются

— Здравствуй, Ксюша.

— Здравствуй, Кеша.

«Клюв» на каждой руке разжимается в такт словам, произносимым своим «попугаем». Следим, чтобы клювы были круглыми, чтобы перышки были красивыми!

Упражнение 2. Попугай и карандаш

Одна рука — «попугай», а в другой руке указательным и большим пальцами держим карандаш за середину кончиком вверх и перпендикулярно поверхности стола. Кеша «покусывает» клювом карандаш, перемещаясь снизу-вверх и сверху-вниз по всей его длине. Напоминаем, что клюв крепкий, Кеша «кусает» сильно, клюв у него круглый, а перышки красивые!

Меняем руки: теперь Ксюша исследует карандаш своим клювом.

Не упускаем возможности для **самомассажа рук**, который производим при смене упражнений: учимся добывать огонь трением, как древние люди, прокатывая между ладонками наши ребристые карандаши; моем руки как хирурги: тщательно, до локтя. «А кто такие хирурги? Кто скажет?»

Гимнастика с каштанами

Подходит к концу сентябрь, первый месяц нашей совместной работы, а в скверах и парках начинают падать на землю каштаны. Первые каштаны появляются в группе благодаря логопеду: «Смотрите, что я вам принесла сегодня!! Видели? Знаете, где взяла? А что это? Как называется?» Каждому достается каштан, мы говорим о них: коричневые, гладкие, блестящие, тяжелые, холодные... Кто-то всегда вспомнит, что пасхальные яйца, крашенные луковой шелухой, похожи на наши каштаны. Мы рассматриваем зеленые колючие шкурки, проверяем, как больно можно уколоть палец... Сравниваем с прошлогодними каштанами, которые всегда есть в запасе у логопеда: прошлогодние — легкие, тусклые, буржистые, матовые, теплые... (кстати, в индивидуальной работе интересно различать «старые» и «новые» каштаны с закрытыми глазами). Рассматриваем прошлогодние шкурки: они уже сухие, коричневые, легкие, все еще колючие, похожие на ежиков...

Мы катаем каштан (а потом и два, три) между ладонями, как кусочек пластилина; пробуем «слепить» из одного каштана «тарелочку»; пробуем прокатить каштан по поверхности стола как колесико, помогая себе

большим, средним и указательным пальцами. Дети получают задание подобрать четыре-шесть каштанов для занятий дома с папой и мамой.

А что же Кеша и Ксюша?

Упражнение 3. **Попугай и каштан**

Принимаем исходное положение. Кеша берет со стола каштан клювом и пытается его «разгрызть». Ксюша говорит: «Дай, я попробую», — перехватываем каштан большим и указательным пальцами другой руки. Клювы круглые, перышки красивые; пружинистыми движениями пальцев сжимаем / слегка отпускаем каштан. «Дай, я по-другому попробую», — говорит Кеша, — перехватываем каштан большим и средним пальцами первой руки. То же делает затем и наша Ксюша. По подобию выполняем сжатие каштана большим и безымянным пальцами, большим и мизинцем, перекладывая каштан из руки в руку («из клюва в клюв»). Каждый раз следим, чтобы клювы были круглыми, перышки — красивыми.

Упражнение 4. **Попугай грызет каштан**

Не перекладывая каштан в другую руку, упражняемся в пружинистом сжатии каштана большим и указательным, большим и средним, большим и безымянным, большим пальцем и мизинцем. Кеша потрудился, затем грызет каштан наша Ксюша.

Упражнение 5. **Кеша и Ксюша соревнуются, кто же разгрызет свой каштан**

Соответственно, в каждой руке по каштану, клювы круглые, перья красивые: грызут, грызут, грызут. Перехватили каштаны большими и средними пальцами: грызут, грызут, грызут. И так — до больших пальцев и мизинцев.

Всегда для паузы наблюдаем, какой палец на руке самый сильный, а какой самый слабый.

Упражнение 6. **Попугай прячут / сажают каштаны**

Делаем так: положили левую руку на стол ладонью вверх; на середину ладони (в ямочку) кладем каштан и энергичными нажатиями (по 3—4) прижимаем каштан к ладони поочередно каждым пальцем, проговаривая их названия. То же самое правой рукой. То же — обеими руками одновременно.

Заметим, что это упражнение трудное, как и всякая работа по посадке деревьев. После его выполнения обязательно «моем руки» под воображаемой струей теплой воды («как хирурги» — обычно добавляют дети).

Упражнение 7. **Попугай порхают (летают)**

Одна рука опирается локтем на стол, в ней мы держим за середину карандаш большим и указательным пальцами; карандаш перпендикулярен поверхности стола и направлен грифелем в потолок. Вторая рука

не опирается на стол и изображает нашего порхающего попугая, который «покусывает» карандаш то за верхний, то за нижний его конец. За грифель наш «попугай» хватается большим и указательным пальцами, за нижний конец — большим пальцем и мизинцем. Достаточно сделать по 10 «порханий» каждой рукой.

В последующие учебные недели Кеша и Ксюша «пробуют на клюв сахарок»: есть в арсенале логопеда белые пластмассовые шарики, которые чуть поменьше и чуть плотнее, чем для настольного тенниса. Знакомятся они вместе с детьми и с шариками су-джок, которые, оказывается, так похожи на наши каштанчики! Даже в подготовительной группе очень приятно бывает «позвать» на занятия наших попугаев и проверить, стали ли крепче их клювы. Благодаря «игре с попугаями» детские руки постепенно становятся более ловкими и умелыми; растут наблюдательность и произвольность внимания; в речи появляется больше вопросов и сравнений, уменьшается количество аграмматизмов: формируются и совершенствуются навыки взаимодействия с педагогом и ровесниками во время занятий.

Нам будет очень приятно, если вам тоже понравится играть с нашими друзьями Кешей и Ксюшей. Желаем вам интересных и продуктивных занятий!

Практическая кинезиология для детей дошкольного возраста

Румянцева Ирина Александровна,

воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 103»; Череповец, Россия
Rua69@mail.ru

Калягина Екатерина Александровна,

воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 103»; Череповец, Россия
kaliaghina80@mail.ru

Серкова Наталья Вадимовна,

педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 103»; Череповец, Россия
natalyaserkov@yandex.ru

Актуальность. Впервые с термином «инклюзивное образование» мы познакомились около пяти лет назад, хотя «особые» дети встречались в нашей практике и раньше. Хочется отметить, что число таких «особенных» воспитанников растет год от года. Конечно, причины возрастания количества детей с ОВЗ кроются в повышении уровня выхаживания недоношенных детей. С одной стороны, это очень хорошо, потому что ги-

бель ребенка всегда большое горе для семьи, но потом могут возникнуть осложнения в физическом и психическом развитии, с которыми человек зачастую борется всю жизнь. Влияет на появление таких детей и возрастающий процент матерей, которые рожают ребенка уже в зрелом возрасте, и методики искусственного оплодотворения. Но все это — наши сегодняшние реалии, такое положение дел нам приходится принимать как данность. В Конституции РФ записано, что «каждый имеет право на образование» (ст. 43.1). А мы бы еще добавили: а также на то, чтобы быть принятым в обществе, найти свою нишу для жизни, комфортного общения и самореализации. Для помощи детям с ОВЗ и ослабленным здоровьем нами используется такая здоровьесберегающая технология, как кинезиология. Эту программу можно использовать и для развития детей в норме.

Цель программы: коррекция и психическое, интеллектуальное, личностное, физическое развитие детей с ОВЗ и детей с нормальным психофизическим развитием через практическое применение системы кинезиологических упражнений в ДОУ.

Задачи:

- организовать непрерывный процесс включения кинезиологических упражнений как в непосредственную образовательную деятельность (НОД), так и в свободную деятельность, направленного на сохранение и укрепление психофизического здоровья детей;
- повысить уровень компетенции родителей в освоении новой здоровьесберегающей технологии;
- создать благоприятные условия для развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Формы работы, предложенные нами, были достаточно разнообразны: групповые и индивидуальные занятия с детьми; дидактические, подвижные игры с включением кинезиологических упражнений; НОД и развлечения (педагогов и специалистов ДОУ) с включением кинезиологических упражнений; консультации и семинары-практикумы по здоровьесберегающей технологии для родителей.

Режим использования кинезиологических упражнений и игр реализовывался в течение всего дня и включал в себя такие компоненты, как: утренняя гимнастика («гимнастика мозга»), физминутки в НОД, подвижные игры на прогулке, гимнастика пробуждения («гимнастика мозга»), музыкальные и физкультурные развлечения (2-я половина дня). А также индивидуальные консультации и семинары-практикумы для родителей.

Алгоритм работы по использованию кинезиологических упражнений в нашей программе был представлен следующим образом:

1. Диагностика детей с ОВЗ и в норме с целью выявления уровня психического и физического развития; ознакомление родителей с результатами диагностики состояния здоровья ребенка и его психомоторного развития.

2. Создание в ДОУ и семье условий для укрепления здоровья и снижения заболеваемости детей с ОВЗ и в норме.

3. Обучение детей конкретным приемам и упражнениям практической кинезиологии как в НОД, так и в свободной деятельности.

Наша программа сформирована по разделам:

Раздел I. Взаимодействие с родителями на тему *«Здоровьесбережение детей с ОВЗ и нормой старшего дошкольного возраста в ДОУ»*

1. Диагностика детей по Н.И. Озерецкому.

2. Ознакомление родителей с результатами диагностики.

3. Индивидуальные консультации и составление индивидуального плана работы с детьми с ОВЗ.

4. Итоговая диагностика детей по Н.И. Озерецкому.

5. Ознакомление родителей с результатами диагностики.

6. Составление перспективного плана работы на следующий год.

Такая система работы позволила педагогам ДОУ оценить уровень психофизического развития воспитанников группы и наметить план коррекционной работы с ними. Педагоги ДОУ вступали в продуктивный диалог с родителями воспитанников для обсуждения процесса взаимодействия, информируя их о перспективах воспитательно-образовательного процесса. Педагоги и родители определяли основные цели и формы своего взаимодействия, что актуализировало проблему взаимодействия в рамках другой — здоровьесбережения детей с ослабленным здоровьем и ОВЗ. Также нами были изготовлены альбомы-сборники: «Кинезиологические упражнения для детей», «Пальчиковые игры», «Гимнастика пробуждения» (совместно с родителями), составлены картотеки игр по кинезиологии для коррекции речи детей.

Дети и родители познакомились с разными играми для развития мелкой моторики, кинезиологическими упражнениями, различными видами гимнастик, которые можно провести дома и в детском саду. Семинары-практикумы «Гимнастика мозга» помогли познакомить родителей с такими понятиями, как: развитие межполушарной специализации; развитие межполушарного взаимодействия; развитие моторики; развитие способностей психомоторики; развитие памяти, внимания; развитие речи; развитие мышления; снижение уровня стресса, улучшение поведения.

Раздел II. *Сохранение и укрепление физического и соматического здоровья детей в НОД*

1. НОД по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) с включением кинезиологических упражнений.

2. Интегрированное занятие: игра-путешествие «В гости к Деду Морозу».

3. НОД по обучению чтению и развитию речи с включением кинезиологических упражнений.

4. НОД по ознакомлению с ориентировкой в пространстве с включением кинезиологических упражнений.

5. Индивидуальные занятия с детьми с ОВЗ с применением технологии «Двойные рисунки».

Система занятий позволила создать позитивный настрой на: улучшение обучения, направленного на развитие речи детей; активизацию работы головного мозга (правого и левого полушарий); координацию работы мозга и тела.

Раздел III. *Сохранение психического здоровья детей. Ответственный за раздел педагог-психолог*

1. Консультация «Роль семьи в воспитании эмоциональной отзывчивости ребенка».

2. Памятка «Создание благоприятной семейной атмосферы».

3. Консультации «На пути к здоровью», «Детские слезы».

4. Консультация «Дыхание — основа здоровья».

5. Консультация «Вечерние игры».

Эти материалы позволили понять родителям, насколько важна эмоциональная атмосфера в семье, как важно уметь понимать своего ребенка, его эмоциональное состояние, как помочь ему справиться со своими переживаниями и отдохнуть после активного дня.

Раздел IV. *Досуг и развлечения с включением кинезиологических упражнений*

1. Музыкальное развлечение с включением кинезиологических упражнений «Задания тетюшки Совы».

2. Физкультурное развлечение «У дядюшки Трифона» с использованием народных игр региона и включением кинезиологических упражнений.

Мероприятия позволили в игровой форме познакомиться с кинезиологическими играми и упражнениями, направленными на коррекцию и развитие психофизического здоровья детей.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) (с поправками) // СПС ГАРАНТ.

Практический аспект социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения

Рыбко Светлана Сергеевна,
заместитель заведующего, МБДОУ «Детский сад № 33 “Золотая рыбка”»;
г. Кстово, Нижегородская обл., Россия
rybko_svetlana@mail.ru

Белова Анастасия Сергеевна,
старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 33 “Золотая рыбка”»;
г. Кстово, Нижегородская обл., Россия
belnas@inbox.ru

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — вопрос актуальный и многогранный. Ведь основными проблемами этого процесса являются ограниченная мобильность таких детей, бедность контактов со сверстниками и взрослыми и, как следствие, очень бедная связь с внешним миром.

Социальная адаптация детей происходит тем эффективнее, чем «разностороннее» включение ребенка с ОВЗ в общение с другими людьми, взаимодействие с социумом (конечно, в рамках его особенностей развития).

В нашем детском саду функционирует группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (ТМНР), которую посещают дети с различными диагнозами. За время существования данной группы ее посещали дети с такими диагнозами, как: расстройство аутистического спектра, детский церебральный паралич, несовершенный остеогенез, синдром Дауна и др.

Социализация таких детей предусмотрена адаптированной основной образовательной программой и включает различные формы социализации, такие как: индивидуальные и групповые занятия, праздники, образовательная деятельность в режимных моментах и проч. Однако некоторые формы социализации подбираются индивидуально, в соответствии с диагнозом ребенка, уровнем его развития и запросом родителей. С целью расширения опыта взаимодействия ребенка с ОВЗ со здоровыми сверстниками, а также с чужими взрослыми мы расширяем формы социализации детей с ОВЗ, выводя их за рамки компенсирующей группы. Причем делаем это осторожно, учитывая особенности ребенка и принцип постепенности.

Так, девочка, имеющая нарушения опорно-двигательного аппарата, на первом году обучения посещала исключительно группу компенсирующей направленности. С ней проводилась коррекционно-развивающая

работа специалистами ДОО: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателем. На втором году, когда девочка была уже хорошо адаптирована к группе и взрослым, по желанию мамы и решению психолого-педагогического консилиума было принято решение перевести девочку на частичную инклюзию с посещением занятий в общеразвивающей группе. После проведенного лечения, на третьем году обучения, когда врачебным заключением ребенку было разрешено самостоятельное перемещение, без помощи тьютора, девочка была полностью переведена в группу общеразвивающей направленности по запросу родителей и рекомендациям территориальной психолого-медико-педагогической комиссии. После завершения обучения в нашем ДОО девочка поступила на обучение в общеобразовательную школу. Данный случай служит ярким примером того, что социализация детей с любыми нарушениями в обществе возможна, если соблюдать принцип индивидуальности и последовательности ее организации.

Большинству детей с ТМНР в связи со своими особенностями сложно сконцентрировать внимание в новом помещении. Поэтому в нашем ДОО созданы условия для того, чтобы все занятия проводились в помещении группы: созданы рабочие зоны учителя-дефектолога и учителя-логопеда, в группе имеется оборудование для организации образовательной деятельности по всем направлениям развития. Однако, индивидуально изучая каждого ребенка, изучая его зону актуального и ближайшего развития, выстраиваем план по его дальнейшей социализации за пределами группы. Начинаем с небольших экскурсий по детскому саду, постепенно переходя к знакомству с кабинетами специалистов, музыкальным и физкультурным залами и другими помещениями. Таким образом, знакомя детей с помещениями детского сада, расширяем зону комфортного пребывания ребенка, одновременно социализируя его в пределах здания детского сада.

Мы считаем, что детей с ТМНР не стоит ограничивать только посещением группы компенсирующей направленности. Их по возможности нужно включать в общение с другими детьми, с детьми с нормой развития. Такая практика полезна для обеих сторон: дети с ОВЗ получают ценнейший опыт общения с другими детьми, а дети с нормой развития на практике учатся толерантности и взаимодействию с детьми, «не такими, как они». Мы используем такие формы взаимодействия, как:

1. Посещение детьми с ОВЗ спектаклей, праздников для детей общеразвивающих групп.
2. На праздники, посвященные 8 Марта, выпускному и др., к детям в группу компенсирующей направленности приходят дети из других групп со своими танцевальными и песенными номерами.

3. Детей с ОВЗ и их родителей привлекаем к активному участию в конкурсах и акциях различного уровня.

Все это вызывает положительное эмоциональное отношение у воспитанников с ОВЗ, помогает им научиться взаимодействовать с другими детьми.

Таким образом, практический аспект социализации детей с ОВЗ – вопрос актуальный и значимый. Успешная социализация детей с ОВЗ возможна только при грамотном планировании и руководстве, с учетом всех психолого-педагогических принципов индивидуализации образовательной деятельности.

Методы и приемы тьюторского сопровождения по формированию учебной мотивации у младших подростков с расстройствами аутистического спектра

Самсонова Елена Валентиновна,

кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра,
Институт проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический университет»;
Москва, Россия
elsamson@yandex.ru

Кирина Татьяна Ахмедовна,

магистрант кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
факультет «Клиническая и специальная психология», ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-педагогический университет»;
Москва, Россия
kkirin@inbox.ru

В отечественных психолого-педагогических исследованиях проблеме учебной мотивации уделяется пристальное внимание, поскольку она является определяющим фактором эффективности учебной деятельности. В рамках деятельностного подхода, на который мы опираемся в нашей статье, написанной по результатам прикладного исследования, посвященного тьюторскому сопровождению подростков с расстройствами аутистического спектра [2; 3], учебная **мотивация** определяется как опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения учащихся к **учебной** деятельности для достижения образовательных целей. Л.И. Божович выделяет два основных типа учебных мотивов: познавательные, «порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью», и социальные, «порождаемые всей

системой отношений, существующих между ребенком и окружающей его действительностью», которые лежат как бы за пределами учебного процесса [1, с. 22, 23]. А.К. Маркова, основываясь на классификации Л.И. Божович, выделяет аналогичные группы учебных мотивов, дифференцируя каждую из них. Так, к познавательной мотивации относятся: «широкие познавательные мотивы» (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями), «учебно-познавательные мотивы» (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), «мотивы самообразования» (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы подразделяются на: «широкие социальные» (долг и ответственность; понимание социальной значимости учения), «узкие социальные», или «позиционные», мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми) [6]. Наряду с вышеперечисленными мотивами, Н.Г. Лусканова отмечает еще один мотив, который в основном встречается у учащихся, испытывающих трудности в обучении. Это «компенсаторный мотив», позволяющий ребенку самоутвердиться не столько в учебных предметах, сколько в сфере дополнительного образования — в занятиях музыкой, живописью, спортом, а также в заботе о растениях и животных, младших членах семьи и т.д. Когда потребность в самоутверждении реализуется в какой-либо сфере деятельности, то низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка [5].

Рассматривая формирование учебной мотивации младших подростков с аутизмом, нельзя не учитывать особенности психического развития данной категории учащихся, которые описывают в своих исследованиях такие авторы, как И.А. Костин, О.С. Никольская [4; 7]. Специалисты по аутизму отмечают, что, несмотря на положительную динамику в развитии и адекватно проведенную ранее психокоррекционную работу, к началу подросткового периода у детей с РАС все еще сохраняются те стойкие нарушения, которые связаны с их общим типом психического развития. Указанные нарушения включают в себя особенности когнитивной, социальной и эмоциональной сфер, к которым добавляются подростковые «новообразования». Также авторы отмечают, что к данному возрасту реализация имеющихся способностей у школьников данной группы может быть осуществлена только при наличии достаточно устойчивой мотивации к обучению, а также владении навыками взаимодействия с учителем [7].

Учебная деятельность в данном возрастном периоде отходит на второй план. В связи с чем на передний план у подростков выходят такие социальные мотивы, как мотив сотрудничества, мотив достижения успеха, позиционный мотив, которые оказывают существенное влияние на их учебную деятельность. Так как начало подросткового периода знаменуется таким возрастным новообразованием, как чувство «взрослости», то оно будет одним из ведущих компонентов, влияющим не только на формирование учебных мотивов, но и на всю учебную мотивацию в целом.

Рассмотрим подробнее специфику формирования конкретных учебных мотивов тьютором у младших подростков с РАС.

Социальный мотив сотрудничества

В подростковом возрасте спонтанное общение учащегося с РАС со сверстниками продолжает в большинстве случаев носить трудный и ограниченный характер, так как ровесники обычно не принимают наивных, с трудом ориентирующихся в нюансах социальных отношений сверстников с РАС. Для развития мотива сотрудничества и продвижения в социальном развитии подростку с аутизмом необходим определенный опыт взаимодействия в микрогруппе, где специалистами, в частности тьютором, будет организована специальная работа в этом направлении.

Специально организованное общение в микрогруппе может осуществляться во внеурочное время и должно учитывать как психологическую безопасность для участников, доброжелательное и уважительное отношение, так и периодическую постановку перед ними новых, дозированных по сложности адаптационных задач. К таким задачам можно отнести необходимость следовать групповым нормам, а именно: принимать неизбежную непредсказуемость группы; быть одним из участников общего группового процесса.

Работа в микрогруппах может быть организована учителями-предметниками на уроках по изучению определенных тем программы. В данном случае работа тьютора будет направлена на предварительное обсуждение с тьюторантом темы предстоящего урока, возможно связывая эту тему со сверхинтересом ребенка. Организация тьютором разьяснительных бесед с одноклассниками об особенностях развития, а также о коммуникативных особенностях своего подопечного будет способствовать взаимопониманию между сверстниками и формированию чувства эмпатии к подростку с РАС. Тьютор может заранее подготовить своего тьюторанта к обсуждению темы с товарищами по классу. Включаясь на равных в микрогруппу, тьютор моделирует определенное поведение в групповом обсуждении как для тьюторанта, так и для одноклассников.

Таким образом, несмотря на всю сложность осуществления роли члена группы, учащийся с РАС может получить определенный толчок в раз-

витии произвольности, самообладания, гибкости, в усложнении форм общения, что, как следствие, может сформировать эмоционально-положительное отношение ко всему учебному процессу в школе.

Позиционный мотив (мотив самоутверждения)

Ощущение своей значимости и желание самоутвердиться среди сверстников, присущее данному периоду, способствует у учащегося с РАС формированию позиционного мотива, также выходящего на передний план среди мотивов подросткового возраста.

Деятельность тьютора для поддержания позиционного мотива может включать следующие приемы:

- тьютор выявляет сверхинтересы и увлечения подростка с РАС;
- организует образовательную среду так, чтобы аутичный подросток смог выразить себя в учебном процессе;
- в содружестве с учителем предлагает подростку домашнее задание в виде выполнения различного рода презентаций, основанных на его индивидуальном интересе и сверхувлечениях;
- при необходимости помогает подростку в поиске информации по определенной тематике;
- консультирует родителей по способам оказания помощи в приготовлении презентации;
- во время презентации на уроке осуществляет поддержку подростка с РАС;
- способствует формированию диалога между подростком и одноклассниками во время презентации (краткий вопрос – ответ);
- при необходимости записывает выступление подростка с РАС на видео для дальнейшей отработки и закрепления коммуникативных навыков, а также обсуждения положительных моментов выступления.

Как мы видим, тьютор в данной ситуации подопечному помогает организовать сам процесс презентации своих интересов сверстникам в учебном процессе и тем самым ощутить свою значимость и причастность к учебному процессу наравне с товарищами. Так, демонстрируя свою компетенцию в той или иной области знания, у подростка с РАС будут формироваться позиционный мотив, а также мотив достижения успеха.

Познавательный и учебно-познавательный мотивы

Познавательный и учебно-познавательный мотивы младшего подростка с РАС также имеют свою специфику. По мнению И.А. Костина [4], своеобразное для аутистических расстройств нарушение развития познавательной сферы, состоящее в трудностях переработки информации, применения усвоенных знаний и навыков в жизни, остается и в подростковом периоде.

Самые большие трудности, как правило, аутичные дети испытывают в освоении художественных текстов. И, несмотря на то что навык чтения у многих из них сформирован, молодые люди сами не читают художественную литературу, предпочитая ей справочники, словари или атласы. Им крайне трудно самостоятельно понимать метафоры, юмор, скрытый смысл и подтекст. Помощь тьютора в данном процессе крайне необходима, и, скорее всего, она будет осуществляться во внеурочное время, так как на самом уроке из-за большого объема информации, специфического характера изучаемых текстов и их зачастую абсолютной несвязанности с личным опытом учащихся, а также акцента на литературном анализе текста, а не на актуализации сопереживания героям затрудняется активное включение учеников с аутизмом в изучение школьного курса литературы. Тьютор может проконсультировать и родителей, обучить их методам работы с художественными произведениями, которые они могут осуществлять совместно с ребенком.

Рассмотрим метод, который может использовать тьютор в совместном изучении и проработке художественных текстов, предполагающий соблюдение следующих условий:

- максимально связывать происходящие в книге (рассказе) события с собственным жизненным опытом подростка с РАС;
- важно напоминать о прочитанном рассказе (книге) ученику с РАС в разных жизненных ситуациях;
- предлагать вспомнить похожие, «как в рассказе», ситуации из своей жизни или жизни своих близких;
- обсуждать такие вопросы, как: «на кого похож тот или иной персонаж»; «что бы ты сделал на месте персонажа»; «смог ли бы ты с ним подружиться», делать акцент не на литературоведческом анализе произведения, а прежде всего на анализе психологическом, «человеческом»;
- можно использовать тесты;
- помимо устного обсуждения прочитанного предлагать сделать иллюстрации к нему, а также организовать театральную переработку произведения — чтение диалогов в лицах;
- можно использовать произведения, которые рекомендуются для детей более младшего возраста.

Компенсаторный мотив

Развитие компенсаторного мотива зачастую также сохраняет свою актуальность. Так как школьное обучение дается большинству учащихся с РАС крайне трудно, то для некоторых из них становится альтернативой посещение дополнительных занятий вне школы (музыка, рисование, спорт, трудовая деятельность). В данном случае деятельность тьютора будет заключаться в рекомендациях родителям и поиске обра-

зовательных учреждений в соответствии с личными притязаниями и интересами учащегося с РАС.

Итак, методы и приемы тьюторского сопровождения будут в первую очередь ориентированы на такое подростковое новообразование, как «чувство взрослости», желание подростков с РАС самоутвердиться в кругу сверстников и выразить себя в учебном процессе, в связи с чем развитию мотива достижения успеха, мотиву сотрудничества и позиционному мотиву будет уделяться особое внимание, где одним из важных приемов в работе тьютора станет организация взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Так как эмоциональная и когнитивная сферы неразрывно связаны друг с другом, приемы по развитию познавательного и учебно-познавательного мотивов у младших подростков с РАС будут также своеобразны, что будет выражаться в проработке художественных текстов, в которые тьютор внесет эмоционально значимый для подростка смысл, связывая происходящие события и отношения между героями в рассказах с его реальной жизнью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность тьютора по формированию учебной мотивации у младших подростков с РАС будет иметь свою специфику, которая сможет учитывать сохраняющиеся к подростковому возрасту особенности когнитивной, эмоциональной и социальной сфер учащихся с аутизмом.

Оговоримся, что, в связи с большим разнообразием особенностей детей с РАС, не все из перечисленных приемов и методов можно применять с одинаковым успехом в тьюторской практике. Тьютор должен четко определять зону ближайшего развития ребенка и выбирать адекватные ей приемы и методы работы.

Литература

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
2. Кирина Т.А. Роль тьютора в формировании учебной мотивации у младших подростков с расстройствами аутистического спектра: магистерская диссертация / Т.А. Кирина; науч. рук. Е.В. Самсонова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.
3. Кирина Т.А., Самсонова Е.В. Роль тьютора в формировании учебной мотивации младших подростков с расстройствами аутистического спектра как одного из условий преемственности образования / Т.А. Кирина, Е.В. Самсонова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 5 (70). С. 28–33.
4. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра: монография / И.А. Костин М.: Теревинф, 2018. 144 с.

5. Лусканова Н.Г. Оценка уровня школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Психологическая газета. 2001. № 9. С. 8—9.

6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

7. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение: метод. пос. / О.С. Никольская [и др.]. М.: Теревинф, 2005. 224 с.

Стратегия дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития в контексте реализации принципа инклюзии

Хруль Ольга Станиславовна,

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией
специального образования,

Национальный институт образования; Минск, Республика Беларусь
xrulchik@rambler.ru

Учащиеся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) требуют пристального внимания и особой заботы. Это исключительные дети (так называет данную категорию детей в своих трудах В.П. Кащенко), потому что не всегда могут заявить о своих потребностях, в полной мере осознать свое положение в обществе. Одинаковая и изолированная система образования учащихся с ОПФР в Республике Беларусь, которая была представлена преимущественно специальными школами (специальными школами-интернатами), на современном этапе сменилась на развитую сеть разнообразных интегрированных (совместных) образовательных структур с оказанием дополнительной необходимой специализированной коррекционно-педагогической помощи и поддержки.

Так, в стране в условиях учреждений общего среднего образования функционирует 5 023 класса интегрированного обучения и воспитания (в сравнении: 2017/2018 учебный год — 177 классов). Вышесказанное предполагает, что в настоящее время усиливается тенденция предоставления детям с нарушениями развития возможности общаться с нормально развивающимися сверстниками в условиях учреждений общего среднего образования, реализуя принцип инклюзии.

Совместное обучение осуществляется в особой образовательной среде. Образовательная среда рассматривается как подсистема *социокультурной* среды (пространства), которая может быть благоприятной, нейтральной и даже враждебной для ребенка. В условиях неблагоприятной среды обитания нейтральные особенности развития, акцентуации характера становятся значимыми, закрепляются, личность деформируется. Отмеченные особен-

ности показывают необходимость пристального внимания к социальной обстановке в условиях учреждения образования и семьи. Конкретные микросоциальные обстоятельства могут способствовать формированию положительного социального опыта или закреплять отклоняющееся поведение.

Социальная среда, в том числе и входящая в ее структуру образовательная среда, формируется с целью более *дифференцированной* ориентировки на возможности различных категорий детей и разных возрастных групп. Не менее значим учет того, что социальное и образовательное пространство — это зона социализации, а в ней — реализация различных видов деятельности учащихся в каждой возрастной группе.

Развивающее образовательное пространство обеспечивает вариативность выбора для каждого ребенка образовательной траектории, т.е. выстраивается алгоритм его развития. Характер образовательной среды учреждений образования во многом определяется личностными особенностями и педагогическими установками учителей. Какими бы позитивными ни были установки педагогов, им необходимо помнить, что непосредственными участниками образовательной среды являются не только они, но и дети, а также их родители. Основные положения такого подхода отражены в исследованиях Г.Ю. Беяева, Ю.С. Мануйлова, С.В. Сергеева, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и др.

Представим *ведущие идеи* при определении механизмов дифференциации образования учащихся с ОПФР в контексте реализации принципа инклюзии в образовании:

— признание *разнообразия* организационных форм совместного обучения. Каждому ребенку с ОПФР независимо от выраженности недоразвития или нарушения гарантируется получение качественного образования. Целенаправленным в контексте реализации принципа инклюзии является обеспечение коммуникации всех учащихся и включения их в совместную деятельность, признание в учреждении образования равноправия всех детей («обычных» и с ОПФР) и возможности осуществлять совместную деятельность;

— отход от ориентации на «среднего ученика», проявление интереса и внимания к его индивидуальности, особенности развития детей;

— обеспечение *многомерности* содержания получаемого образования, что выражается в обучении на программном материале различной сложности и его *вариативности* с учетом потребностей и интересов каждого учащегося;

— обеспечение *разнородности и неодинаковости* обучения учащихся с ОПФР на уроках при изучении учебных предметов. Методика обучения, например, неслышащих и незрячих учащихся не может быть одинаковой. Учитываются социальные, интеллектуальные, сенсорные и др. возможности детей разных нозологических групп, создаются адаптивно-адаптирующие образовательные условия для креативного и утилитарно-практического обучения;

— определение тех *«сильных сторон»* психофизического развития и *успехов* ребенка, на которые можно опереться при мобилизации компенсаторных механизмов в коррекционно-развивающей работе с использованием *«обходных путей»* (например, обучение чтению незрячих детей шрифтом Брайля, неслышащих — жестовой речи);

— реализация *коммуникативно-деятельностной ориентации* в педагогической работе с ребенком с ОПФР и его родителями. *Коммуникативная* ориентация предполагает диалоговую форму организации урока и осознание обучающимся занимаемых им позиций. *Деятельностная* проявляется в осуществлении на уроке активной (возможно, направляемой педагогом) самостоятельности обучающихся;

— соблюдение *комплексного подхода* к формированию *жизненно значимого опыта* для ребенка с ОПФР. Проблема «включения» детей с ОПФР в единое образовательное пространство рассматривается как важнейшая в контексте мер повышения уровня их *жизненных компетенций*. Важны не знания сами по себе, а умения и готовность действовать в жизненно значимых ситуациях, т.е. отмечается *приоритетность социального развития детей перед их когнитивным*. Трудности, которые могут испытывать учащиеся с ОПФР в сенсорной, двигательной, познавательной сферах, влияют на протекание процессов *социализации*, на их личностное развитие. Определяющее значение имеет опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм. Для успешной социализации особенно важен этап детства, так как именно он закладывает ее фундамент (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, М.И. Никитина и др.).

Дети с ОПФР ничем не отличаются от остальных детей по своим человеческим качествам, необходимо просто научить их жить и общаться в едином образовательном пространстве, учитывая их особые образовательные потребности.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования

Эхаева Раиса Могдановна,

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»;

Грозный, Чеченская Республика
raisa.exaeva.65@mail.ru

В настоящее время в теории и практике образования наблюдаются кардинальные изменения. Среди них в первую очередь стоит выделить

существенные преобразования в системе общего и специального (коррекционного) образования, а именно направленность на индивидуализацию образовательного процесса. Центральной идеей такой ориентации образования является акцент на индивидуальных потребностях и возможностях детей. Особенно подчеркивается индивидуализация образования детей «особых» категорий, имеющих слабое здоровье.

На современном этапе реализация идей интегрированного обучения и воспитания стала ведущим направлением в развитии инклюзивного образования в нашей стране. Это предполагает равноправное включение подрастающего поколения, которое требует особых образовательных условий, в различные сферы жизни социума, самореализацию в обществе.

Проблема включения детей в социум, их адекватного социального взросления является одним из главных вопросов психологии, социальной педагогики и социальной психологии как интегрального фактора.

На сегодняшний день тема инклюзивного образования является предметом многочисленных споров и дискуссий. Теоретики, аналитики и практики как эксперты в данном вопросе делятся своими результатами в области инклюзивного образования, они полагают, что теоретической основой инклюзивного образования можно считать концептуальные положения гуманистической педагогики и психологии о социальной ценности личности. Исследователи в своих работах подчеркивают, что инвалидность как социальная и психолого-педагогическая проблема — это проблема не только личности и ее семьи, но и государства и общества в целом. Они особо отмечают, что такие граждане нуждаются не только в обязательной социальной защите, но и в понимании их проблем со стороны окружающих людей, которое определяется в человеческом сочувствии и равном отношении к ним как к согражданам. По их мнению, на первый план выходят психологические и социальные аспекты принятия, социализации, что является крайне важным для граждан с ОВЗ.

К сожалению, численность детей с ограниченными возможностями здоровья возрастает с каждым годом. Эксперты Минтруда приводят тревожную статистику: в России в 2019 г. число детей-инвалидов выросло (670 тысяч), что почти на 20 тысяч больше, чем в предыдущем году. Приведенные показатели сопоставимы с данными трехлетней и двухлетней давности — 617 тысяч и 636 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья соответственно (45jurist.ru).

Совсем недавно дети со слабым здоровьем, что, в свою очередь, сказывалось и на их психическом развитии, определялись для обучения и воспитания в специализированные (коррекционные) учреждения. На сегодняшний день в рамках реализации идей инклюзивного образования дети с ОВЗ могут быть приняты в общеобразовательные учрежде-

ния, т.е. они включаются в общую образовательную среду с нормально развивающимися детьми.

Идея гармонизации социума реализуется через активные интеграционные процессы, запущенные в последние годы в сфере социальной деятельности и в системе современного образования. В числе приоритетных ставится задача создания необходимых условий людям с ограниченными возможностями здоровья для реализации их потенциальных способностей. Государство и гражданское общество призваны обеспечить равные, достойные условия для самореализации каждому гражданину, независимо от состояния его здоровья.

Таким образом, инклюзивное образование является эффективным способом социальной интеграции человека с инвалидностью [7], когда в условиях массовой школы вместе с несовершеннолетними детьми, развитие которых находится в пределах нормы, обучаются дети и подростки с особыми образовательными потребностями.

В России длительное время сохранялась традиция социальной изоляции детей с инвалидностью, предполагающая их проживание в интернатных учреждениях и обучение в специальных (коррекционных) учебных заведениях. Вследствие этого, на сегодняшний день Россия, к сожалению, не относится к странам, где жизнь инвалидов является максимально комфортной [2].

Эксперты констатируют ряд материально-технических и технологических барьеров [1; 6], затрудняющих реализацию инклюзии: острая нехватка в специалистах-дефектологах, готовых профессионально сопровождать детей с ограниченными возможностями здоровья и семьи, в которых они проживают [3]; недостаточное использование дистанционных технологий в процессе обучения детей с инвалидностью [4]; отсутствие желания и готовности многих замещающих семей принять на себя воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья; несовершеннолетние с инвалидностью часто проживают в семьях «группы риска» и неблагополучных семьях; в пенитенциарной системе обычно отсутствует дифференциация — несовершеннолетний со сниженным интеллектом и интеллектуально сохранившийся правонарушитель, хорошо осознающий тяжесть и последствия содеянного, и др.

Наиболее ощутимым и болезненным для детей с инвалидностью является социально-психологический барьер, который выражается в отсутствии терпимости и открытом непринятии их педагогами массовой школы [1; 7] и нормально развивающимися сверстниками в повседневном бытовом взаимодействии. Социальными психологами установлено, что дети обычно «отзеркаливают» отношение родителей и педагогов к людям с особенностями развития.

Проблема включения детей в социум, их адекватного социального взросления является вопросом психологии, социальной педагогики и социальной психологии как интегрального фактора. Социальное взросление детей с ОВЗ является важным составляющим фактором в их социализации и введении в коллективную жизнь. Для этого надо создать систему эффективной социальной поддержки, включающей социальные, медицинские, педагогические, психологические условия их реабилитации, позволяющие «особым» детям равноправно входить в общество здоровых людей.

Задача помощи таким детям в большей степени психологическая и социальная. От педагогов в школе требуется подготовка — для более эффективного социального взросления таких детей, принятия общих норм поведения как детьми с ОВЗ, так и другими детьми, создания в этой связи необходимой психолого-педагогической адаптационной программы для полноценного вхождения в этот процесс вместе [7].

Для обучения взаимодействию с детьми с ОВЗ создаются специальные центры, где проходят тренинги и реализуются обучающие программы. Учитывая западный опыт в области интегративных подходов в образовании, стоит рассмотреть вопрос о создании условий для подготовки педагогов по работе с такими детьми, по оказанию им помощи в социальном взрослении [6].

Проблема комплексной реабилитации детей с ОВЗ является многоплановой и требует системного подхода и решения. Сегодня в ее разрешении задействованы различные специалисты школы: педагоги-психологи, педагоги, социальные педагоги и другие специалисты, работающие с детьми. Однако результаты исследований показывают, что этого недостаточно, для педагогических работников школ необходимы дополнительные практика, обучение, комплекс стажировочных программ.

Исходя из этого, подготовку педагогов к профессиональной деятельности в этом направлении следует начинать еще с вуза. Необходимо тематическое наполнение учебного плана будущих специалистов психолого-педагогической направленности, которое ставит целью подготовку их к самостоятельному ведению всего цикла выполнения работы: введение детей с ОВЗ в социальные отношения с другими детьми класса, принятие детей в классе всеми школьниками [5].

Таким образом, подготовка педагогического состава школы по сопровождению детей с ОВЗ является сегодня актуальной задачей общества, сложность которой заключается: 1) в отсутствии специалистов, способных реализовывать программу подготовки участников образовательного процесса к работе с детьми с ОВЗ; 2) в наполнении содержанием таких программ.

Практика показывает эффективность программы стажировки на месте пребывания «особых» детей, где происходит адаптация педагогов к работе с детьми всех категорий. Важным фактором эффективности работы педагога в обучении, воспитании и социализации всех без исключения детей является внутреннее желание, готовность оказывать поддержку и помощь в разрешении инклюзивных проблем.

Литература

1. Абраменкова В.В. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / В.В. Абраменкова, М.А. Белянчикова, А.Л. Битова; под ред. С.Ю. Циркина; Ассоциация детских психиатров и психологов. М. [и др.]: Питер, 2004 (ГПП Печ. Двор). 895 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; [пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского]. М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. 508 с.
3. Берндт Т., Буллет Т. Влияние родственных связей на поведение дошкольников дома и в школе / Т. Берндт, Т. Буллет // Психология развития. 1985. № 21. С. 761–767.
4. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия: учеб. пособие для психол. фак., а также курсов психол. дисциплин на гуманитар. фак. вузов РФ: пер. с англ. / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. СПб.: Питер пресс, 1997. 330 с.
5. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. М.: Медпресс-информ, 2001. 432 с.

Особенности социальной ситуации развития детей в инклюзивных классах начальной школы

Юдина Татьяна Алексеевна,

научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»; Москва, Россия
judinata@mgppu.ru

По данным Министерства просвещения РФ, в настоящее время около половины школьников с ОВЗ обучаются в общеобразовательных школах совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Одним из специальных образовательных условий, необходимых для обучения таких детей в массовых школах, является психологическое сопровождение

ние [привод. по: 5]. Настоящее исследование направлено на выявление особенностей социальной ситуации развития детей этого возраста в условиях новой образовательной модели.

В исследовании участвовали 328 младших школьников, включая 18 детей с ОВЗ, обучающихся в 14 классах двух инклюзивных школ г. Москвы. В качестве теоретической основы взята модель социальной ситуации развития О.А. Карабановой [1], описывающая субъективный и объективный аспекты.

Социальная позиция детей как характеристика объективного аспекта социальной ситуации развития определялась с помощью социометрии. В распределении социометрических статусов детей преобладают благоприятные статусы («звезды» и «принятые»). При этом доля детей, не получивших предпочтений от одноклассников («индекс изолированности»), не превышает 16%, а в 6 из 14 классов составляет меньше 5%, что говорит о благоприятных отношениях между младшими школьниками.

Сравнение распределения социометрических статусов в исследованных инклюзивных классах с возрастным нормативом для младшего школьного возраста в условиях традиционного образования [2, с. 135] показало более высокий уровень благополучия взаимоотношений между обучающимися инклюзивных классов.

Выявлена возрастная динамика социальной позиции младших школьников при сравнении первой и второй фаз возраста [3] в инклюзивных классах. В первой фазе (вторые классы) соотношение благоприятных и неблагоприятных статусов примерно равно. Во второй фазе возраста (третьи и четвертые классы) статистически достоверно увеличивается доля детей с благоприятными социометрическими статусами («звезды» и «принятые»).

Социальная позиция младших школьников с ОВЗ отличается от социальной позиции их нормативно развивающихся одноклассников. Отрицательные социометрические индексы детей с ОВЗ оказываются достоверно ниже [4]. При этом по положительным индексам детей с ОВЗ различий между двумя категориями детей не обнаружено. Распределение социометрических статусов у детей с ОВЗ в целом соответствует показателям, полученным для младших школьников, обучающихся в условиях традиционного образования [2, с. 135].

В целом около 15% обучающихся инклюзивных классов получили отрицательные выборы от половины и более одноклассников, большинство из них (84%) составляют мальчики. Дети с ОВЗ, получающие психологическое сопровождение на основании заключения ПМПК, составляют не более 20% «отверженных». Половина из оставшихся «отверженных» детей (40%) получает психологическое сопровождение

по решению школьного консилиума, еще столько же не получают индивидуальное сопровождение, хотя очевидно в нем нуждаются. Полученные данные показывают, что особые потребности младших школьников, возникающие в сфере межличностных отношений, не всегда определяются и подтверждаются заключением ПМПК. Поэтому необходима диагностика для выявления и психологической поддержки детей с неблагоприятной социальной позицией в классе.

Анализ субъективного аспекта социальной ситуации развития показал, что большинство младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, имеют положительное эмоциональное самоотношение (определялась с помощью «Цветового теста отношений»). При этом у детей с ОВЗ отрицательное самоотношение встречается чаще по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками. Эти различия можно объяснить тем, что эмоциональное самоотношение младших школьников связано с их социальной позицией в классе.

Возрастная динамика субъективного аспекта социальной ситуации развития была выявлена при анализе ориентирующих образов, которые определялись с помощью методики «Незаконченные предложения». Во второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через успешную учебу и дружеские отношения с одноклассниками.

Кроме того, во второй фазе возраста снижается уровень эмоционального принятия детьми одноклассников, что свидетельствует о большей избирательности в отношении сверстников.

Специфика социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ проявляется в несовпадении между объективным и субъективным аспектами их социальной ситуации развития. Так, у нормативно развивающихся младших школьников социальный статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками положительно коррелируют между собой. А у детей с ОВЗ социальный статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками не коррелируют. При этом уровень эмоционального принятия одноклассниками обучающихся с ОВЗ и их сверстников не имеет статистически значимых различий. Таким образом, младшие школьники чаще принимают одноклассников с ОВЗ эмоционально, но реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности.

По данным интервью с педагогами установлено, что взаимодействие между обучающимися инклюзивных классов чаще происходит во внеучебных видах деятельности: в совместных играх, на переменах, во время классных и школьных мероприятий, таких как праздники, выездные экскурсии и т.д. Поэтому совместная игровая и рекреационная деятель-

ность представляется важным ресурсом для включения детей с ОВЗ в классное сообщество.

Как показывают наблюдения на уроках, только половина педагогов организуют на своих занятиях ситуации общения и взаимодействия между обучающимися. Поэтому создание специальных условий для организации ситуаций учебного сотрудничества и совместной учебной деятельности обучающихся инклюзивных классов на уроках является важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

На основе проведенного исследования выделяются следующие направления психологического сопровождения обучающихся инклюзивных классов:

- 1) поддержка общения между обучающимися инклюзивных классов во внеучебной деятельности;
- 2) создание специальных условий для учебного сотрудничества и совместной учебной деятельности обучающихся инклюзивных классов на уроках;
- 3) поддержка эмоционального и социального принятия детей с ОВЗ в классном сообществе;
- 4) психологическая поддержка эмоционального самоотношения у обучающихся с ОВЗ;
- 5) диагностика социометрических статусов и поддержка обучающихся с неблагоприятной социальной позицией в классе.

Литература

1. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О.А. Карабанова // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40–56.
2. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. М.: АСТ, 2010. 550 с.
3. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5. № 2. С. 45–67.
4. Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах / Т.А. Юдина // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 3. С. 31–44. DOI: 10.17759/psyedu.2020120302
5. Alekhina S.V. The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education / S.V. Alekhina, E.V. Samsonova, T.A. Yudina // Special Education. 2018. № 1 (38). P. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Имиджевые мероприятия как одна из эффективных форм партнерства и сотрудничества педагогов с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья

Андреева Нина Васильевна,
учитель-логопед, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Детский сад комбинированного вида № 183 “Огонек”»; Архангельск, Россия

Шуклинова Елена Александровна,
воспитатель, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Детский сад комбинированного вида № 183 “Огонек”»; Архангельск, Россия
shuklinova69@mail.ru

Абрамовская Елена Ивановна,
воспитатель, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Детский сад комбинированного вида № 183 “Огонек”»; Архангельск, Россия

На современном этапе одним из направлений политики государства является активное вовлечение семей, имеющих детей с ОВЗ, в коррекционно-образовательный процесс. Взаимосвязь детского сада и семьи — необходимое условие успешного развития ребенка с ОВЗ. Именно родители могут оказать огромную помощь как своим детям, так и педагогам в коррекционной работе и успешной подготовке детей к школьному обучению. Поэтому одной из ключевых задач педагогов является установление сотрудничества, партнерства, вовлечение родителей в совместную деятельность.

Сотрудничество, партнерство — это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Каким оно должно быть? Конечно, интересным и разнообразным. А значит, при взаимодействии следует использовать такие формы сотрудничества, которые привлекли бы внимание родителей, вызвали интерес к педагогической деятельности, помогли оценить значимость работы педагогов и осознать, что участие семьи необходимо в осуществляемом коррекционно-образовательном процессе. Другими словами, педагогам

необходимо прорекламировать свою деятельность с детьми, познакомиться родителей с методами и приемами, используемыми в обучении.

Наш коллектив работает в группе компенсирующей направленности с детьми с ТНР. Речь является одной из основных жизненно важных функций. Коррекционный процесс достаточно длительный и сложный. Помощь родителей необходима. Мы искали эффективные средства сотрудничества и для успешного взаимодействия с родителями выбрали различные педагогические мероприятия и назвали их «имиджевыми». Целью мероприятий является: повышение интереса родителей к коррекционно-образовательному процессу, осуществляемому педагогами с детьми, вовлечение родителей в образовательное пространство, установление тесного сотрудничества и партнерства с родителями.

Для того чтобы более углубленно познакомить родителей с коррекционной работой, показать различные методы и приемы, использовались разные виды мероприятий: «Викторины», «Педагогические гостиные», «Интеллектуально-творческие игры», «Тематические праздники», «Спортивные развлечения», «Мастер-классы», «Конкурсы», «Выставки».

Данная работа осуществляется нами в течение пяти лет. Каждый год разрабатывается план проведения совместных мероприятий с родителями и детьми. Когда приходит новый коллектив детей, организуются встречи с родителями, на которых рассказываем, какие совместные мероприятия уже проводились в группе ранее. Показываем фотографии, отрывки видеороликов, атрибуты, поделки, сделанные совместно. Знакомим с задачами мероприятий, их значимостью. Стремимся заинтересовать родителей и привлечь их к совместной деятельности.

В план включаем разные виды «имиджевых» мероприятий, на которых дети расширяют, закрепляют свои знания и развивают творческие способности, а родители знакомятся с используемыми методами и приемами в работе с детьми, которые могут применять в домашних условиях. Виды мероприятий выбираем учитывая актуальный уровень развития детей. Так, проведение «викторин», «педагогических гостиных», «интеллектуально-творческих игр» планировалось после первого полугодия, когда дети овладевали определенными навыками речи, запасом знаний.

Были проведены мероприятия: «Обо всем на свете», «Мы друзья природы», «Наш друг светофор», «Вежливые слова», «Мудрые пословицы», «Путешествие в страну сказок», «Осенний переполох», «Цветик-семицветик», «Хочу все знать», «Следопыты» и др. Были выбраны ранее изученные темы, определены цель и задачи, средства их реализации. Родителям давались домашние задания на углубление и расширение знаний детей по теме: почитать дополнительную литературу, посетить выставки, посмотреть мультфильмы, подготовить рисунки. Родителей познакомили с демонстрационным дидак-

тическим материалом, дидактическими играми, кроссвордами. Проигрывались словесные упражнения. Дети и родители соревновались в имеющихся знаниях, выполняли задания на расширение и закрепление знаний об окружающем мире, участвовали в создании поделок.

Планировались тематические мероприятия в соответствии с приближающимися праздниками по календарю года. Были организованы и проведены: «День театра», «Международный день художника», «День защиты животных», «День спасибо», «Рождественские колядки», «Новый год в других странах», «День поэзии», «День мамы», «В гармонии с природой», «Чистота — залог здоровья», «День космонавтики», «Колядки», и др., что способствовало расширению у детей знаний, выходящих за рамки программного обучения. На занятиях не только дети показали свои способности, но и родители. Так, на празднике «Гармония с природой» родители раскрыли свои артистические способности, имитируя животных. На празднике «Любимые мамы» показали свою ловкость и чуткость.

Спортивные праздники: «Веселые старты», «Наши чемпионы», «Мама, папа, я — наша дружная семья», «Сильные и смелые в спорте умелые», «Праздник воздушных шаров» — организовывались для общения семей к физической культуре и проходили с большим энтузиазмом. Способствовали укреплению и развитию эмоциональных отношений между родителями и детьми.

На мастер-классах демонстрировались нетрадиционные приемы лепки, рисования, ручного труда. На мастер-классе «Мезенская роспись» дети и родители познакомились с северной росписью. «Крупеничка» — изготавливали народную куклу, оберег. «Размытое пятно» — рисование от пятна. Дети с родителями с большим удовольствием участвовали в работе. В группе были созданы выставки совместных поделок: «Наши умельцы», «Мезенская роспись», «Осенние деревья», «Чудо-куклы».

Таким образом, проводимая работа по проведению педагогических имиджевых мероприятий является эффективным средством для установления сотрудничества и партнерских отношений с семьями воспитанников. Родители получили знания о методах и приемах обучения и развития их детей и начали использовать их дома. Родители осознают необходимость участия в воспитании ребенка, они являются ему первыми помощниками. Поднимается уровень компетентности и престижа педагогов.

Литература

1. Антонова Т.В. Народные праздники в детском саду / Т.В. Антонова, М.Б. Зацепина. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 160 с.
2. Евдокимова Е.С. Детский сад и семья. Методика работы с родителями / Е.С. Евдокимова, Е.А. Додокина, Е.А. Кудрявцева. М.: Мозаика-Синтез, 2007. 144 с.

3. Евтюкова Т.С. Умные вопросы: викторины для дошкольников / Т.С. Евтюкова. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. 112 с.
4. Харченко Т.Е. Спортивные праздники в ДОУ / Т.Е. Харченко. М.: Сфера, 2017. 128 с.
5. Шорыгина Т.А. Праздники в детском саду / Т.А. Шорыгина. М.: Сфера, 2010. 96 с.

Способы психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с РАС

Будякова Лилия Витальевна,

кандидат педагогических наук, преподаватель,
БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж»; Орел, Россия
liya.budyakova@bk.ru

Постановка проблемы. Аутизм — особый тип функционирования нервной системы, что приводит к дефициту социальных функций, неоднородно влияет на многочисленные системы организма — познавательную, коммуникативно-речевую, сенсорную, базальные системы (еда, сон и т.д.) — и требует оказания высокоспециализированных услуг по оказанию помощи во всех сферах жизнедеятельности. Исследователи из Университета Висконсин — Мэдисон и Пенсильванского государственного университета выяснили, что родители детей, подростков и взрослых людей с аутизмом имеют хронически выраженный физиологический (гормональный) профиль стресса (Smith, Greenberg, Seltzer, & Hong, 2009; Seltzer et al., 2010). В ходе исследования был сопоставлен уровень стресса и усталости родителей лиц с аутизмом с аналогичными показателями людей их возраста. Результатом исследования стали выводы и рекомендации относительно необходимости вмешательств, что уменьшает проблемы, связанные с поведением, и может улучшить здоровье и качество жизни как ребенка, так и родителей, а также создания программ отдыха для родителей и гибкой политики со стороны работодателей.

Анализ последних исследований и публикаций. Выбор социально-психологических технологий формирования родительской компетентности по воспитанию детей с аутизмом обусловлен потребностями и спецификой таких родителей как субъектов психологического сопровождения, поддержки и обучения.

Основываясь на современных взглядах на проблематику (Siller, & Sigman, 2002; Stadnick, Drahotka, & Brookman-Frazee, 2013; Stadnick, Stahmer, & Brookman-Frazee, 2015; Wood, 2006), мы предложили такую систему социально-психологических технологий формирования родительской ком-

петентности по воспитанию детей с аутизмом: нарративное консультирование родителей (анализируются собственные нарративы человека: как человек описывает ситуации, как говорит о себе и о ребенке); экспресс-тренинг компетентного отцовства по воспитанию детей с аутизмом; социально-психологический тренинг компетентного взаимодействия специалистов образовательной системы с родителями; пролонгированная тренинговая программа компетентного родительства по воспитанию детей с аутизмом, работа по методике незавершенных ситуаций; психологическое консультирование (внедрение «традиционных» психологических и психотерапевтических методов воздействия на тревожность, депрессивность родителей, имеющих детей с аутизмом); технология использования исторического метода и метода сторителлинга (предусматривает анализ историй других людей (родителей и детей с аутизмом, людей с аутизмом и т.д.)).

По результатам проведенного теоретического анализа осуществлено моделирование системы социально-психологических технологий формирования родительской компетентности в отношении детей с аутизмом. Выбор социально-психологических технологий обусловлен потребностями и особенностями родителей, имеющих детей-аутистов, как субъектов психологического сопровождения, поддержки и вмешательства. Каждая из этих технологий, что входит в систему социально-психологических технологий формирования родительской компетентности у детей с аутизмом, имеет определенные особенности ее использования, целей и организационно-психологических условий применения. Их комплексное использование должно положительно повлиять на психологическое качество жизни родителей.

1. Нарративный подход к идентичности, исследования так называемой «нарративной идентичности», а также использование нарративного анализа и метода нарративного интервью в настоящее время приобретают все большую популярность в социальной психологии. В целом нарративный подход представляет собой междисциплинарную область знания, которая сначала развивалась в сфере лингвистики, философии, социологии и историографии и относительно недавно расширила диапазон своего использования в психологические теоретические и эмпирические исследования. В частности, нарратив рассматривается как важный конструкт, который дает человеку возможность структурировать понимание себя и свой жизненный опыт (А. De Fina), а также в контексте построения человеком своих взаимоотношений с другими (Й. Брокмайер, Р. Харре). В психологии нарративный подход сосредоточил внимание на автобиографических Я-нарративах, то есть историях, рассказанных от первого лица, повествующие о перипетиях его собственной жизни.

2. Экспресс-тренинг компетентного родительства по воспитанию детей с аутизмом. Тренинг адресован родителям детей и подростков с ау-

тизмом, который проводится в группе численностью 5–10 человек, продолжительность 6 ч. с перерывом. Цель тренинга: ознакомить родителей, имеющих детей-аутистов, с понятием компетентного родительства, его содержанием и уровнями, осуществить анализ ключевых вопросов родительского воспитания детей и подростков с аутизмом (текущих и на перспективу), сформировать у родителей представление о возможности и способах повышения уровня собственной родительской компетентности, актуализировать знания родителей относительно методик педагогической помощи при аутизме, активизировать родителей по разрешению проблем развития и поведения детей, усилить их уверенность в собственных силах.

3. Социально-психологический тренинг компетентного взаимодействия специалистов образовательной системы с родителями. Тренинг адресован специалистам специального и инклюзивного образования и соцзащиты, которые работают с детьми и подростками с аутизмом. Проводится в группе численностью 5–10 человек, продолжительность — 6 ч. с перерывом. Цель тренинга: ознакомить специалистов, работающих с детьми-аутистами, с понятием компетентного родительства, его содержанием и уровнями, помочь специалистам лучше понимать родителей детей с аутизмом, наладить с ними контакт.

4. Пролонгированная тренинговая программа компетентного родительства по воспитанию детей с аутизмом, анализ по методике незавершенных ситуаций. Тренинговая программа адресована родителям детей и подростков с аутизмом. Проводится в группе численностью 5–10 человек, продолжительность — 12 встреч (один раз в неделю, каждая встреча — по 4 ч. с перерывом). Цель программы: осуществить анализ ключевых вопросов родительского воспитания детей и подростков с аутизмом (текущих и на перспективу), актуализировать и углубить знания родителей по методике педагогической помощи при аутизме, усилить уверенность родителей в собственных силах, повысить уровень родительской компетентности благодаря усвоению родителями приемов анализа и разрешению проблем по методике незавершенных ситуаций.

5. Психологическое консультирование родителей детей с аутизмом. Под психологическим консультированием мы понимаем весь ряд «традиционных» психологических и психотерапевтических методов воздействия на тревожность, депрессивность у родителей детей с аутизмом.

6. Исторический метод и метод сторителлинга. Исторические методы — формы исследования, анализа, консультирования или терапии личности, основанные на истории ее жизненного пути. Используют преимущественно для изучения выдающихся личностей, особенностей среды и наследственности, которые стали импульсами для их духовного становления.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Система социально-психологических технологий формирования родительской компетентности по воспитанию детей с аутизмом позволяет обеспечить формирование компетентности родителей детей и подростков с аутизмом, которые имеют разный уровень родительской компетентности, в течение длительного периода. Важными условиями эффективного функционирования системы являются компетентное взаимодействие специалистов, которые оказывают психолого-педагогическую помощь детям с аутизмом, с их родителями, доступность для родителей специалистов, которые выполняют для них функцию эксперта/модератора, и компетентное отцовство и материнство.

Литература

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
2. Михеева Н.Д. Методика незавершенных ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности / Н.Д. Михеева // Практическая психология и социальная работа. 2010. № 9. С. 49–56.
3. Романчук А. Инвалид ребенок в семье и в обществе / А. Романчук. Львов, 2008.
4. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. М., 2007.
5. De Fina A. Crossing Borders: Time, Space, and Disorientation in Narrative / A. De Fina // *Narrativeinquiry*. 2003. Vol. 13 (2). P. 367–391.
6. Seltzer M.M. Maternal Cortisol Levels and Behavior Problems in Adolescents and Adults with ASD / M.M. Seltzer, J.S. Greenberg, J. Hong, L.E. Smith, D.M. Almeida, C. Coe, R.S. Stawski // *J Autism DevDisord*. 2010. Apr. Vol. 40 (4). P. 457–469. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2837763/>
7. Siller M., Sigman M. The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication / M. Siller, M. Sigman // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2002. Vol. 32 (2). P. 77–89.
8. Smith L.E. Symptoms and behavior problems of adolescents and adults with autism: Effects of mother-child relationship quality, warmth, and praise / L.E. Smith, J.S. Greenberg, M. Seltzer, J. Hong // *American Journal on Mental Retardation*. 2008. Vol. 113 (5). P. 387–402.
9. Stadnick N.A. Parent perspectives of an evidence-based intervention for children with autism served in community mental health clinics / N.A. Stadnick, A. Drahotka, L. Brookman-Frazee // *Journal of child and family studies*. 2013. Vol. 22 (3). P. 414–422.
10. Stadnick N.A. Preliminary Effectiveness of Project ImPACT: A Parent-Mediated Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Delivered in a Community Program / N.A. Stadnick, A. Stahmer, L. Brookman-Frazee // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45 (7). P. 2092–2104. URL: <http://doi.org/10.1007/s10803-015-2376-y>

11. Wood J.J. Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample / J.J. Wood // Child Psychiatry Hum Dev. 2006. Vol. 37 (1). P. 73–87.

Организация взаимодействия с родителями школьников с тяжелой умственной отсталостью в процессе образовательной деятельности

Максимова Мария Олеговна,

кандидат педагогических наук, заместитель директора
по учебно-воспитательной работе,
ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая АООП»;
Екатеринбург, Россия
maxm_79@mail.ru

Филатова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент,
директор Института специального образования,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;
Екатеринбург, Россия
filatova@uspu.me

Бездетко Сергей Николаевич,

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза,
Института специального образования,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;
Екатеринбург, Россия
s.n.bezdetko@mail.ru

Согласно современным подходам к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, она рассматривается как реабилитационная структура, обладающая высокими потенциальными возможностями. «Особое» родительство имеет свои трудности, связанные с психической травматизацией самих родителей, что приводит к деформации семейных отношений и социальных контактов семьи на психологическом, соматическом и социальном уровнях. Семьи, в которых растет ребенок с интеллектуальными нарушениями, испытывают тяжелые переживания в связи с его ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Несмотря на имеющийся потенциал к развитию у детей с тяжелой умственной отсталостью, данное заключение исключает возможность полного выздоровления ребенка. Родители страшатся и стыдятся диагноза, используют все возможности для его изменения на другой, по их мнению более приемлемый и «щадящий» (расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, тяжелые нарушения речи).

В настоящее время среди школьников с интеллектуальными нарушениями все чаще можно выделить группу детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (сочетание тяжелой умственной отсталости с детским церебральным параличом, с расстройствами аутистического спектра). Неестественная поза и походка ребенка, гримасы, тяжелые нарушения речи, саливация, отсутствие или нарушение социальной коммуникации, полевое поведение, агрессия не только вызывают трудности воспитания такого ребенка в семье, но и привлекают внимание окружающих, что еще больше травмирует сознание близких ребенка. Переживания родителей усугубляются необходимостью оказания постоянной физической помощи ребенку, присмотра и ухода за ним, дополнительными материальными затратами на технические средства и медицинскую, социальную реабилитацию, психолого-педагогическое сопровождение.

Психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, оказывается еще более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических нарушений. Если же сами родители имеют такие же отклонения, как и их ребенок, нарушения развития ребенка их травмируют меньше, так как родители идентифицируют дефект ребенка со своим собственным.

Практика показывает, что родители детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями обладают более низкой социальной активностью по сравнению с родителями других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, высокую активность проявляют родители детей с расстройствами аутистического спектра, с синдромом Дауна, существуют ассоциации, объединяющие родителей в общества слепых, глухих и проч.

С этой точки зрения очень важен опыт взаимодействия с родителями, накопленный в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», в которой в первых — четвертых классах обучаются 134 человека, из них 60 детей — по варианту II адаптированной основной общеобразовательной программы (это дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития); 5 обучающихся получают образование по варианту 8.4 (по программе образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью); 3 ученика обучаются по варианту 6.4 (по программе образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью). Среди младших школьников 8 человек имеют синдром Дауна, 29 школьников получают образование на дому в связи с трудностями или невозможностью посещать школу. Состав обучающихся достаточно разнороден по сочетанию интеллектуальных и иных нарушений в развитии.

Семьи обучающихся отличаются друг от друга демографической структурой, социально-культурным и социально-экономическим уровнем, условиями проживания. Полагаем, что немаловажными в работе с семьей ребенка с тяжелыми интеллектуальными нарушениями являются внутренние факторы, связанные с психоэмоциональным состоянием родителей и моделями воспитания в семье. Исследование этапов переживания и принятия ребенка с тяжелой умственной отсталостью среди родителей (законных представителей) обучающихся школы-интерната показало, что на начало школьного обучения многие родители уже пережили первый этап шока. Это объясняется тем, что тяжелая умственная отсталость диагностируется уже в раннем возрасте, родители узнают о диагнозе ребенка задолго до его поступления в школу. Последующие этапы принятия ребенка могут затягиваться на годы.

Проведенное анкетирование продемонстрировало, что защитное отрицание характерно для 23% родителей, на стадии принятия находятся 62% родителей, но родители часто не испытывают потребность в общении с ребенком, не владеют адекватными способами взаимодействия, имеют неадекватные позиции по отношению к ребенку и применяют неэффективные модели воспитания (гиперопека, противоречивое воспитание, авторитарная гиперсоциализация, гипоопека, симбиотический тип, отвержение ребенка). Лишь 15% родителей находятся на этапе конструктивных действий, меняют жизненные ценности, образ жизни семьи, круг социальных контактов, включая в него врачей, педагогов и других специалистов.

Важно отметить динамику в продвижении от одной стадии принятия ребенка к другой. Как правило, на начало обучения большинство родителей требовательно относятся к школе, к содержанию образования, к условиям. Они испытывают надежду на то, что за короткий период, приходящийся на начальный этап обучения, ребенок начнет развиваться быстрее, приобретет навыки самообслуживания и академические навыки письма, счета и чтения, что в условиях детского коллектива появятся навыки коммуникации, ожидают эффекта «волшебной палочки». Не всегда та минимальная динамика, которую показывает тяжело умственно отсталый ребенок при начале обучения в школе, удовлетворяет родителей. Одни родители обвиняют в этом школу, другие опускают руки и уже в более старших классах снижают требования к ребенку и к школе, третьи осознают необходимость формирования внутреннего реабилитационного потенциала собственной семьи.

Практика свидетельствует, что семья, переживая возрастные кризисы взросления ребенка, испытывает постоянную необходимость во взаимодействии со школьными специалистами, так как в семье появляются

новые проблемы и вопросы, связанные с воспитанием ребенка, меняется образовательный запрос родителей.

Был изучен запрос родителей учеников с тяжелой умственной отсталостью в отношении содержания взаимодействия с педагогическими работниками школы-интерната. Родителей детей младшего школьного возраста интересуют вопросы разработки и реализации образовательного маршрута, создания специальных условий, получения индивидуальной помощи у специалистов, организации досуга ребенка и его дополнительного образования. Семьи детей подросткового возраста акцентируют внимание на решении проблем взаимоотношения школьника со сверстниками, с противоположным полом, профилактики нарушений поведения и развития социально приемлемого поведения, на вопросах профориентации. У родителей детей юношеского возраста к этому перечню добавляются вопросы социальной защиты и помощи семье, организации досуга повзрослевшего школьника.

Исходя из анализа особых потребностей детей и запроса родителей, взаимодействие с родителями в Екатеринбургской школе-интернате № 12 организуется по следующим направлениям: информационно-просветительская деятельность с социальным окружением ребенка; социально-правовая поддержка семей; психологическая помощь семье; коррекция родительских установок и моделей воспитания; психолого-педагогическая деятельность с ребенком; консультирование родителей по вопросам развития ребенка, организации развивающей среды, обучения и воспитания ребенка в условиях семьи; обучение приемам работы с ребенком; содействие в выстраивании взаимодействия с учреждениями здравоохранения, социальной защиты, образования; создание сети связей между семьями, родительскими сообществами и ассоциациями.

Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс и систему помощи детям с ОВЗ в условиях групповой и индивидуальной работы с детьми

Мягкова Юлия Владимировна,

кандидат психологических наук, педагог-психолог

МАУ ДО Центр психолого-педагогической помощи «Семья и школа»;

Екатеринбург, Россия

Yulla-11@yandex.ru

Родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса. Только объединение усилий

специалистов и родителей может создать благоприятные условия для успешной коррекции и полноценного личностного развития ребенка. Результаты коррекционно-развивающей работы напрямую зависят от степени активного участия родителей, взаимодействия со специалистами и унификации требований к ребенку от всех членов семьи. При этом ребенок с ОВЗ — это всегда стресс для семьи, и часто родители не имеют не только достаточных компетенций для занятий с таким ребенком, но и внутренних, личностных ресурсов. Модели поведения родителей различны — от гиперопеки и культивирования «особости» ребенка («он ничего не может сам», «он больной», «нам все должны», «как же он без меня») до непонимания или неполного понимания, что ребенок неуспешен в учебном или коммуникативном процессе именно в силу своих особенностей, а не потому, что он ленится, не хочет или вредничает.

Задача семьи — помочь ребенку в условиях его ограниченных возможностей раскрыть весь потенциал развития, сформировать компенсаторные возможности, сделать ребенка максимально приспособленным к пребыванию в социуме (как в коллективе различных образовательных организаций, так и в неформальных сообществах) и в дальнейшем к максимальной интеграции в обществе с возможностью профессиональной деятельности.

В соответствии с этой глобальной задачей, мы, как психологи, работающие с детьми в форме групповых и индивидуальных занятий, стараемся максимально включать родителей в весь коррекционно-развивающий процесс путем индивидуальных и групповых консультаций, лекций и публикаций для родителей. Обязательным элементом работы с детьми является обратная связь с родителями после каждого занятия (как группового, так и индивидуального). В формате обратной связи, которая чаще всего перетекает в экспресс-консультацию, родителям не только доносится информация о том, чем занимались на занятии и какую цель преследовали, но и обязательно обсуждаются с ними: эмоциональные реакции ребенка на те или иные задания, его успешность; чем можно закрепить успех или какая работа может быть проведена дома для подготовки к этому успеху в дальнейшем. Такого рода консультации — обратные связи касаются не только занятий, направленных на развитие психических процессов, но и групповой работы по развитию коммуникативной и эмоциональной компетенций.

Основными вопросами в консультировании родителей (во всех формах работы) мы определяем: психологическую поддержку, возвращение / поддержание ресурсного состояния; вопросы семейного воспитания, его гармонизацию; консультирование по вопросам образовательного маршрута.

В отношении психологической поддержки родителей на начальном этапе работы чаще всего необходимо снятие чувства вины за «особость» ребенка; «неправильное воспитание», недостаточность знаний. Крайне важно в этот момент показать родителям, что «особость» ребенка зависит не от того, что они были недостаточно хорошими родителями, не все или не так сделали для ребенка, не так его любили и воспитывали. Его «особость» зависит в первую очередь от того, как функционирует его мозг. А усилия родителей либо способствуют развитию ребенка, либо нет. И, соответственно, тем родителям, кто прошел уже какой-то (а порой и очень большой) путь реабилитации и коррекционной работы с ребенком, кто добился каких-то (иногда весьма значительных) успехов, очень важно понять, что их усилия не нивелируются, что они проделали очень большую и сложную работу и она дала свои плоды. В такого рода поддержке, по нашим наблюдениям, нуждаются все родители, вне зависимости от степени тяжести или уровня развития ребенка. В процессе работы вопросы о том, что семья делает не все и не так, периодически возникают снова, и тут очень важным моментом во взаимоотношениях с родителями должно стать желание помочь им найти баланс между потребностями ребенка с ОВЗ и потребностями каждого члена семьи. Необходимо доказать родителям, что если у них не будет личного пространства, не будет времени и деятельности, которая принадлежит только им, то у них не будет и источника, откуда они могут получать силы и ресурсы для работы с ребенком. При этом вопросы личного пространства должны касаться каждого члена семьи.

Одна из основных целей воспитания в семье — подготовка ребенка к будущей самостоятельной жизни (настолько самостоятельной, насколько это будет возможно). Эта задача стоит даже в случае работы с детьми с выраженными множественными нарушениями развития, которые никогда не смогут существовать автономно; должна быть своя ниша самостоятельности ребенка. И ее надо начинать формировать с раннего детства и продолжать расширять всю жизнь. Еще более значимыми вопросы самостоятельности являются для детей с различными нарушениями развития (психического, коммуникативного, эмоционального), которое находится на пограничном уровне (между обычным, нормотипичным ребенком и ребенком с выраженным нарушением развития). Будущая самостоятельность таких детей целиком и полностью зависит от усилий родителей.

В обсуждении вопросов самостоятельности с родителями мы определяем несколько основных аспектов: выражение просьбы; навыки самообслуживания; делегирование полномочий и ответственности. Это один из основных моментов и наиболее сложный для неговорящих детей. Если ребенок не умеет пользоваться звуковой речью и он старше трех лет, то мы стимулируем родителей использовать альтернативный

способ коммуникации — картинки (методика PECS). В то же время для детей, владеющих звуковой речью, выражение просьбы (и форма этого выражения) становится коммуникативной задачей. Важно, чтобы ребенок не только умел обратиться за помощью к взрослому или другому ребенку, но и делал это в приемлемой форме, с соблюдением правил этики (настолько, насколько это позволяет его уровень развития).

Навыки самообслуживания — это еще один краеугольный камень в социализации ребенка с ОВЗ. Все родители понимают, что важно научить ребенка самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом. Но часто дети с трудом и без желания осваивают эти навыки. Да и родителям (что вполне понятно) иногда удобнее и быстрее сделать это за них. Тем не менее, мы стимулируем родителей к тому, что учить детей навыкам самостоятельности надо и делать это необходимо целенаправленно и методично. С этой целью с родителями подробно обсуждаются формы и методы обучения, предлагаются различные схемы и методики. Немаловажным моментом являются вопросы самостоятельности и навыков самообслуживания для детей, чей уровень развития ближе к нормотипичному, чем к выраженной «особости». Такие дети вполне успешно освоили базовые навыки самостоятельности, но дальше, как правило, дело не идет. Важным вопросом, который часто и достаточно длительно обсуждается с родителями, являются навыки (а в первую очередь готовность самих родителей, уменьшение их тревожности) к самостоятельному передвижению, походам в магазин, разогреванию и приготовлению пищи, уборке и т.д. Серьезным вопросом, вытекающим из развития самостоятельности, является и ответственность за свое поведение. Очень важно, чтобы родители смогли выстроить систему коммуникации с ребенком таким образом, чтобы он, подчиняясь правилам семейного общежития, принимая решения, понимал, какой результат будет впоследствии, как это повлияет на его планы и как это отзовется на близких. Безусловно, эти вопросы обсуждаются и отрабатываются с детьми в ходе групповой и индивидуальной работы, но без выстроенной коммуникации со стороны семьи ребенок никогда не научится понимать последствия своих поступков и нести за них ответственность.

Еще одним важным блоком в работе с родителями является обсуждение с ними возможных вариантов образовательного маршрута ребенка. Значительным моментом в этой работе является не только просвещение семьи относительно возможных видов и форм обучения, но и помощь в понимании, какого рода образовательное учреждение в наибольшей мере подходит индивидуальным особенностям ребенка, помощь родителям в четкой формулировке того, как они видят своего ребенка в том или ином образовательном учреждении и каких результатов ждут в дальнейшем.

Часто включение детей с ОВЗ в социум является для их родителей одной из важнейших задач. При посещении детьми образовательного

учреждения (в том числе в условиях инклюзии) родители видят необходимость образования в школе или детском саду не столько для получения детьми новых знаний, сколько для социализации в обществе и коллективе сверстников. Здесь очень важно подробно и доступно не только объяснить, но и помочь принять родителям, насколько комфортно будет ребенку находиться в группе сверстников несколько часов или в течение всего дня, достигнет ли он своих максимальных возможностей развития, обучаясь в общеобразовательном или специальном коррекционном учреждении. Кроме того, обязательным вопросом работы с родителями является взаимодействие с педагогами и образовательным учреждением. Часто у родителей формируется ложное впечатление, что педагоги должны сами догадаться об особенностях ребенка и о тех усилиях, которые прилагают родители для его развития. Важным моментом в работе с родителями является формирование в них роли модератора между различными специалистами и учреждениями, которые посещает ребенок, развитие в них уверенности и потребности в необходимости обратной связи от всех специалистов, работающих с ребенком.

Таким образом, стимулируя ресурсные состояния семьи, гармонизируя эмоциональный фон во взаимодействии с ребенком, работа с родителями предполагает, что они понимают и принимают позицию, что взаимодействие с педагогом, их включенность в образовательный и/или коррекционный процесс не только помогают развитию ребенка, а еще и благотворным образом сказываются на взаимоотношениях с педагогом. Будучи постоянно включенными, они тем самым помогают специалистам выстроить максимально индивидуальный подход к ребенку, а значит, продвигают его в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии.

Гражданское участие и вовлечение родителей в развитие образования

Сергеева Оксана Сергеевна,

педагог-психолог, ГБОУ «Школа Марьино»; Москва, Россия
Oks-2209@yandex.ru

Шабанова Юлия Александровна,

педагог-психолог, ГБОУ «Школа Марьино»; Москва, Россия
Ulek-rado@yandex.ru

Практика родительского участия прошла путь от школы, призванной восполнить пробелы знаний родителей (дефицитарная модель: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, О.С. Газман, J. Blackwell, G. Mannan), до

модели «расширения зоны возможностей», где родителям отводится приоритетная роль в оказании обучающей и социализирующей помощи ребенку (Н. Берла, К.Н. Поливанова, Ф. Хендерсон) [2].

Отметим возросший «всплеск» к изучению родительского участия (вовлеченности), возникший около 50 лет назад в США как лидера по числу исследований. Педагоги и психологи (Х.М. Сандлер, К.В. Хувер-Демпси, Дж. Эпштейн, Ж. Экклс) провели ряд исследований, которые показали важность родительского участия в эффективном образовании детей в любом возрасте. Это имеет влияние на коммуникацию между семьей и школой, затрагивающую такие аспекты, как: высокие академические результаты, школьный климат, прогулы учеников, дисциплина и прежде всего психологическое здоровье обучающихся [4].

Многие исследователи раскрывают понятие «родительская вовлеченность» в образовании детей с точки зрения взаимоотношения школы и семьи. Выделяют домашнее образовательное пространство (т.е. выполнение заданий, прогулки, беседы) и школьное (т.е. уроки, дополнительные занятия в стенах школы), а также рассматривают количество взаимодействий родителей и детей, раскрывая роль влияния родителя на образовательный процесс и развитие ребенка (успешность, успеваемость).

В нашей стране интерес к проблеме возник в начале 2000-х годов и был продиктован, с одной стороны, изменением роли педагога в школе, взаимоотношений школы и семьи и в целом, с другой стороны, сменой вектора развития системы образования.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» (ст. 44, п. 1), а образовательные организации лишь «оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» (ст. 44, п. 2) [8]. Следовательно, начиная с 2012 г. в России родители становятся полноправным объектом образовательных взаимоотношений.

Становится очевидной необходимость изучения роли гражданского участия родителя в системе триады: ученик – родитель – школа. Мы солидарны с мнением Н.А. Сиволобовой, которая справедливо полагает, что гражданственность – это интегративное понятие, соединяющее в себе четкую гражданскую позицию личности, обладающей гражданскими качествами и сформированным гражданским сознанием [7].

Таким образом, целью гражданского участия родителей становится развитие социально активной, самостоятельной молодежи, способной обрести гражданскую позицию на основе сформулированных универсальных действий и культуры личности, в соответствии с правовыми и моральными принципами.

Проведенные исследования М.Е. Гошина, Т.А. Мерцаловой, направленные на изучение родительского участия в жизнедеятельности школы, показали реальную эффективность общественного участия в управлении образовательными организациями. Однако исследователи отмечают, что из сферы внимания образовательной политики исчезли вопросы родительского участия в более широком смысле — «участие широких родительских масс в образовании своих детей» [3].

Соотношение родителей, которые состоят в советах, и тех, кто в них не состоит, составляет диапазон от 1*100 до 1*500 [3]. Доля родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и детей-инвалидов намного меньше. Между тем национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (школа для всех) предусматривает обеспечение успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В открытом досье по инклюзивному образованию ЮНЕСКО представлен перечень возможных вариантов «привлечения родителей» [9]. В их основе лежит всемирно известная американская модель Дж. Эпштейн [10].

На данный момент в ресурсных школах можно увидеть другую картину: функции родительского участия играют более глубокую роль и постоянно меняются, подстраиваясь под запросы общества. В этой связи возрастает потребность во внедрении педагогической модели, направленной на привлечение родителей детей с ОВЗ к индивидуальному гражданскому участию в образовательной организации.

Еще одним главным направлением является открытость школы, возможность родителя контролировать качество образования своего ребенка. Важно семье и образовательной организации взаимодействовать и в досуговой деятельности (в концертной деятельности, в социально значимых проектах и т.д.). Теперь главным объектом образовательной деятельности становится семья, а субъектом — образовательная организация. Возрастает роль родителя в возможности организовать пространство для обучения, в выборе образовательной организации, сервисов, возможности принимать участие в образовательном процессе [5].

Родитель, принимая участие в школьной жизни, мотивирует ребенка добиваться хорошей успеваемости, имеет влияние на психологическое здоровье, и благодаря этому у ребенка формируется социально активная ответственная гражданская позиция. Гражданское участие и вовлечение родителей в развитие образования подразумевает под собой их широкие возможности в действиях и поведении, связанных с образованием, воспитанием и обучением своего ребенка.

Таким образом, взаимодействие семьи и школы является приоритетным направлением в сфере образования, так как решение задач, направленных на воспитание и образование сильной личности, в современных условиях возможно при плотном сотрудничестве семьи и школы.

Литература

1. Асриева О.О., Коваленко Т.В. Личностно-ориентированное обучение: новая модель взаимодействия школы и родителей / О.О. Асриева, Т.В. Коваленко // Вестник ЧГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 7–15.
2. Бочавер А.А. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 32–40.
3. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения / М.Е. Гошин, Т.А. Мерцалова // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
4. Любичкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе / К.А. Любичкая, М.А. Шакарова // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196–215.
5. Павленко К.В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты / К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, Е.В. Сивак // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261.
6. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72–80.
7. Сиволобова Н.А. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи: опыт и инновации: монография. Ставрополь: СПИ, Дизайн-студия Б, 2017. 136 с.
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/statya-1>
9. ЮНЕСКО. Открытое досье по инклюзивному образованию. URL: <http://www.osobyirebenok.ru/edit/uploaded/Otkritoe%20dose%20YUNESKO%20po%20inklyuzivnomu%20obrazovaniyu.pdf>
10. Epstein J.L., Sanders M.G. Family, School, Community Partnerships / J.L. Epstein, M.G. Sanders // Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical issues in parenting / М.Н. Bornstein (ed.). Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 407–437.

Конфликт мотивационных установок в процессе развития инклюзивного образования у родителей и педагогов как субъектов образовательного процесса

Синица Татьяна Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и медицинской
психологии, «Белорусский государственный университет»,
учредитель информационного социально-благотворительного учреждения
помощи детям с особенностями психофизического развития и членам
их семей 'FreeMOWA'; Минск, Беларусь
tatsinica@gmail.com

Горбунов Сергей Павлович,

магистрант, НИУ «Высшая школа экономики»; Москва, Россия
sergeygorbunov1998@gmail.com

Вопрос развития инклюзивного образования в настоящее время активно поднимается в контексте развития образовательных практик на территории постсоветских стран, в том числе и в Беларуси. В целом стратегия и тактика развития инклюзивного образования включены в общую концепцию развития инклюзивного общества. Инклюзия предполагает уважение ко всем гражданам, отношение к любому человеку как равному, включение его в общение и социальное взаимодействие. Соответственно, постепенно необходимо закладывать такую стратегию инклюзии в образовании, при которой будет организована поддержка всех субъектов образовательного процесса — как учеников, так и взрослых, начиная с учителей, администрации и других сотрудников школы, заканчивая родителями, опекунами учеников и всеми членами местного сообщества.

На данном этапе пути к инклюзии необходимо наблюдать и анализировать мотивационные тенденции и установки, которые проявляются у людей, уже включенных в процесс развития инклюзии на этапе организации и воплощения различных форм интегрированного обучения как переходного варианта к инклюзивному образованию (такая стратегия принята в рамках изменения образования в Республике Беларусь). Анализ зафиксированных мотивационных установок дает возможность детально рассмотреть и понять, каким образом возникают барьеры на пути получения образования для любого ребенка в общей школе, а особенно для ребенка с особенностями психофизического развития (далее по тексту — ребенок с ОПФР).

Данные, полученные в социологическом исследовании научно-учебной группы «Инклюзивное общество: сравнительный анализ струк-

турных условий и мнений инсайдеров в России и странах ближнего зарубежья» в рамках проекта «Факторы школьной инклюзии детей с инвалидностью в постсоветских странах: роль социального капитала» [3], позволяют нам подробно проанализировать мотивационные установки и тенденции трех групп респондентов — родителей детей с ОПФР, родителей обычных детей и учителей. В исследовании приняло участие всего 396 респондентов, из которых 103 — это педагоги, а 293 — родители. Все респонденты проведенного социологического опроса уже являются участниками доступной в Беларуси формы интегрированного обучения, предполагающего дальнейшее преобразование в инклюзивную образовательную среду. В настоящей работе будут представлены некоторые результаты анализа полученных данных и даны обобщающие выводы о существующих конфликтах мотивационных установок у агентов образовательного процесса.

По вопросу о том, знакомы ли родители и учителя с понятием инклюзии, было получено следующее соотношение ответов: наиболее осведомленные с понятием инклюзии являются педагоги (99%) и родители детей с ОПФР (63%), наименее осведомленными являются родители детей без особенностей развития (25%). Мы видим уже в ответах на первый вопрос определенные конфликтные мотивационные тенденции у представленных групп респондентов. Родители обычных детей в целом не очень знают и, скорее всего, самостоятельно не стремятся более подробно узнавать, что означают инклюзия, инклюзивное общество и инклюзивное образование, их мотивационные установки не направлены на активное преобразование окружающей среды, более активное участие, подготовку своих детей для формирования адекватного отношения к другим детям, отличающимся по параметрам здоровья, внешнего вида, особенностей поведения, способностям к обучению. В то же время учителя также могут не иметь готовности к более детальному изучению инклюзии и направлений инклюзивного образования. Обесценивающая психологическая установка «и так все понятно» может стать серьезным мотивационным барьером для более динамичного и глубокого понимания инклюзии педагогами.

О вероятности сниженной мотивации в углублении знаний по инклюзии у учителей может говорить и тот факт, что только 56% учителей в своих ответах высказали поддержку идеям инклюзии, в то время как 89% всех опрошенных родителей поддержали в своих ответах инклюзию. Соответственно, среди ответов родителей нейтральное и негативное отношение к инклюзии составляет 11%, тогда как учителя в 44% ответов выразили подобное отношение. Это говорит о значительно более осторожном отношении учителей к изменениям в сторону инклю-

зивного образования. В некотором смысле учителей тоже можно понять, поскольку ответственность за реализацию инклюзивного образования будет возложена именно на учителей. И тут проявляется скрытая мотивационная направленность учителей на сохранение существующего положения дел для экономии собственных ресурсов.

Во многих работах, посвященных роли учителя в развитии инклюзивного образования, указывается на необходимость формирования психологической готовности учителя к инклюзии [1], к принятию ребенка с особенностями [5]. Однако, учитывая тот факт, что инклюзия предполагает поддержку всех участников образовательного процесса, соответственно, возникает необходимость не только методической, но и психологической работы с учителями. Педагоги нуждаются не только в гарантиях обеспечения условий труда в новых обстоятельствах, но и в поддержке при разрешении личностных конфликтов и трудностей, возникающих в динамических условиях перехода к инклюзии. При такой психологической поддержке можно постепенно сформировать мотивационные установки учителей как более активные в углублении знаний и умений при усовершенствовании инклюзивного подхода в образовании.

Так где же должны учиться дети с различными нарушениями? В ответ на этот вопрос в целом три подгруппы в преобладающем большинстве выбирают обучение детей с ОПФР в специализированных классах обычных школ — учителя (51%); родители детей с ОПФР (59%); родители обычных детей (43%). В свою очередь, наиболее инклюзивными категориями (обучение в обычных классах) отмечаются следующие две категории детей: с необычной, не соответствующей общепринятым стандартам внешностью (среднее по всем трем подгруппам — 7%) и дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (среднее по всем трем подгруппам — 5%). Такое распределение может быть вызвано тем, что для осуществления качественного обучения для данных категорий детей не требуется многих изменений в физической и образовательной среде школы, лишь, как минимум, необходимо создание доступной среды, тогда как к другим категориям детей обязательны определенные компетенции и умения со стороны педагогов.

Мотивация выбора специализированного класса в школе у всех групп, принявших участие в опросе, может быть разная, но при этом результаты мы получаем схожие. Так, для учителей это облегчает работу, поскольку в специальном классе в общей школе будет работать обученный специалист, для родителей обычных детей такой вариант снимает тревогу о безопасности своего ребенка в классе и качестве учебного процесса; для родителей детей с особенностями развития специальный

класс также в некоторой степени защищает ребенка с инвалидностью и обеспечивает ему специализированный обучающий подход. Но в этом случае страдает именно сам принцип социализации и инклюзивности общества.

Интересно, что родители обычных детей и учителя в большей степени, чем родители детей с ОПФР, считают, что лучше учиться именно в специализированных школах детям с интеллектуальными нарушениями, синдромом Дауна, с аутизмом, с необычным поведением (среднее по указанным нозологиям у двух подгрупп — 4%). Таким образом, можно говорить о том, что понимания и принятия принципа инклюзивного общества и инклюзивного образования пока нет. Вероятно, это происходит постепенно, по этапам, и это всегда динамическое образование.

Анализ полученных данных в социологическом исследовании показывает, что респонденты трех групп имеют разный опыт, разный уровень понимания инклюзии как таковой, разную степень ответственности и вовлеченности. И это, скорее всего, оказывает влияние на их мотивационные установки, которые могут входить в противоречие и в конфликт друг с другом.

Родители обычных детей находятся в наиболее спокойной ситуации, и для них развитие инклюзивного общества и образования — процесс развития демократических процессов, проявление сочувствия и благородства. Подобные данные по мотивации к развитию инклюзии у родителей обычных детей есть и в исследованиях зарубежных коллег [6].

Родители детей с ОПФР наполнены опытом ежедневного взаимодействия с ребенком с инвалидностью, у них есть страхи за будущее своего ребенка, что выражается в стремлении социализировать его в ближайшем окружении. В схожей ситуации находятся родители детей с ОПФР на территории России: так, по результатам исследования Н.В. Большакова наблюдаются проблемы низкого качества школьного образования, отмены льгот и недостаточной готовности и компетенций у педагогов для обучения детей с ОПФР [2, с. 581].

Для учителей развитие инклюзивного образования — это процесс серьезных изменений в условиях и способах работы. Поэтому мотивация учителей может быть противоречивой, снижаться в связи с личностными барьерами, а также в связи с неблагоприятными сложными внешними условиями при недостаточной психологической, методической и финансовой поддержке.

Литература

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83–92.

2. Большаков Н.В. Опрос глухих в социологическом исследовании: когнитивные и коммуникативные аспекты / Н.В. Большаков, В.В. Колесников // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2019. № 49. С. 57–83.

3. Научно-учебная группа «Инклюзивное общество: сравнительный анализ структурных условий и мнений инсайдеров в России и странах ближнего зарубежья». URL: social.hse.ru/soc/inclusive_society (дата обращения: 20.07.2021).

4. Попова Н.Т. Культурологический подход к инклюзии в практике образования / Н.Т. Попова // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: кол. монография / отв. ред. С.В. Алехина М.: МГППУ, 2013. С. 38–51.

5. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-rabote-s-osobym-rebenkom-model-formirovaniya-tsennostey-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.07.2021).

6. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources / A. Paseka, S. Schwab // European Journal of Special Needs Education. Vol. 35. № 2. P. 254–272. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мультфильмы как универсальное средство создания психологического комфорта для всех участников инклюзивного процесса (из опыта работы)

Берсекова Лариса Борисовна,

учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 1015»; Москва, Россия
lara-sea-gull@mail.ru

Голованова Надежда Александровна,

учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 1015»; Москва, Россия
Nadin-Sofia@mail.ru

Дети — живые цветы земли.

Максим Горький

Инклюзия прочно прижилась в окружающем нас образовательном пространстве. И весь этот интегративный процесс можно образно сравнить с живым растительным организмом. Инклюзия растет, развивается, цветет и приносит замечательные плоды. Но... если только за ней правильно ухаживать. В противном случае все наши инклюзивные намерения зачахнут и останутся бесплодными.

Понятно, что для успешного развития растения прежде всего нужна правильная почва. В случае с инклюзией в качестве почвы выступает та детская среда, куда педагог помещает «особенного» ребенка. И так же, как почва для необычных цветов, эта детская среда нормально развивающихся сверстников будущего одноклассника требует особых условий подготовки.

Мы часто говорим об инклюзивном процессе начиная с того момента, когда в группу уже определен малыш с особенностями. Мы готовим к нему образовательное и материально-техническое пространство группового помещения и учитываем доступность среды, которая будет его окружать. Но достаточно ли этого? Все-таки самое важное для образовательной почвы, особенно на начале интеграции, — это наличие пси-

хологического комфорта для всех участников инклюзивного процесса. Но каким образом, какими средствами этого комфорта достичь? Как добиться того, чтобы дети группы хорошо отнеслись к новичку? Как достучаться до их родителей, смягчить жесткость и категоричность взрослых суждений? Без решения этих вопросов успеха можно и не достичь.

Уже не один год педагоги нашей образовательной организации используют возможности мультипликации для решения задач обучения и воспитания детей. Для укрепления и развития детско-родительских отношений был запущен проект под названием «Мульттики вместе с мамой». А с недавнего времени мы начали использовать мультфильмы и для разрешения проблемы психологической подготовки детей к появлению в их группе «особого» ребенка. Помимо всех положительных качеств анимационных фильмов, их неоспоримым достоинством является объединение детей. У них появляются темы для обсуждения, возникают вопросы, требующие ответа от педагога.

К сожалению, мультфильмов такого плана немного. Но они есть. Есть проекты и в нашей стране. Например, мультфильмы проекта «Детям о самом важном» студии «Паровоз» или проект мультсериала «Волк наоборот», консультантом которого выступил центр лечебной педагогики «Особое детство». Но на сегодняшний момент мы в большей степени используем зарубежный опыт. Киностудии разных стран рассказывают истории об «особенных» детях с различными нозологиями.

Нашим маленьким зрителям представляются различные модели жизненных ситуаций, которые они еще не пережили в реальной жизни. У детей появляется возможность задуматься, проанализировать, дать оценку поступкам персонажей: попытаться вникнуть в проблемы семьи малыша с аутизмом (*Mon petit fr re de la lune*, Франция), придумать игры для ребенка с церебральным параличом (*Suerdas*, Испания), прочувствовать желание глухой девочки научиться танцевать (*Tamara*, США) или окунуться в красочный мир воображения слепого сверстника (*Out of sight*, Япония).

Итак, рассмотрим педагогическую ситуацию. В старшую группу детского сада должен прийти ребенок с аутизмом. Педагог, перед тем как сообщить новость, предлагает детям посмотреть необычный мультфильм.

В качестве комментария. Впечатления от просмотренной истории должны быть яркими и понятными. В нашем детском саду такие просмотры устраиваются только на большом экране с помощью проектора. Демонстрация фильмов по телефону или планшету недопустима.

Перед просмотром необходимо провести короткую беседу. Дети приывают к мультфильмам как к средству развлечения, и педагогическая задача состоит в том, чтобы у ребенка изменился вектор просмотра.

В установочной беседе педагог напоминает детям, что мультфильмы бывают разные: образовательные, которые учат, или развлекательные, после которых поднимается настроение. А еще бывают серьезные мультфильмы, которые дети смотрят вместе со взрослыми. Такие фильмы не дают ответы на возникающие вопросы, эти ответы мы должны найти сами. Поэтому нельзя пропустить ни одного слова. Готовы ли вы посмотреть серьезный мультфильм?

После такого вступления даже самые непоседливые дети, желая показать себя взрослыми, очень внимательно слушают и смотрят анимационную киноленту.

В качестве комментария. Мы всегда демонстрируем только один мультфильм. Причем стараемся, чтобы его длительность не превышала десяти минут. Некоторые ленты требуют педагогической доработки. Например, изменения концовки. Можно перенести героев мультфильма в формат PowerPoint или просто рассказать конец фильма.

Дети готовы к просмотру. Педагог выбрал мультфильм 'La petite casserole d' Anatole' («Маленькая кастрюлька Анатоля»).

Необычная метафора была придумана детской писательницей Изабель Карье и воплощена на экране режиссером Эриком Моншо. Главный герой Анатоля отличается от других детей, потому что по неизвестной причине всегда таскает за собой кастрюльку. В виде кастрюльки представлены особенности этого малыша. Анатоля чувствительный и одаренный мальчик, но часто люди не замечают этого, их внимание приковано к кастрюльке. Кроме того, кастрюлька мешает самому Анатолю, он не может радоваться жизни, как другие ребята. Таким необычным людям, как Анатоля, часто хочется спрятаться от всего мира. Но оказывается, можно радостно жить и с «кастрюлькой», и очень важно, чтобы рядом оказался тот, кто будет готов помочь в этом.

После просмотра фильма обязательная беседа педагога строится таким образом, чтобы взрослый мог выяснить, насколько хорошо дети поняли сюжет, выделили и запомнили главные моменты, обратили внимание на детали и т.д.

Постепенно педагог начинает задавать вопросы, ради ответов на которые и был устроен кинопоказ. «Если бы такой ребенок пришел к нам в группу, как бы вы с ним подружились?», «Такой особенный малыш не сможет играть во все игры. Как же подобрать ту игру, в которую можно с ним поиграть?», «А что делать, если такой ребенок откажется играть? Или вообще не будет отвечать?» и т.п.

Мы ставим детей перед решением как будто бы гипотетической проблемы, обсуждаем пути разрешения этой проблемы, опираемся на опыт, который показал нам мультфильм. И совместно делаем правильные выводы.

Важно, чтобы дети после просмотра мультфильма и беседы с педагогом задумались о своих словах и поступках, научились с уважением относиться к особенностям другого человека. На своем опыте мы убедились, что такая проведенная работа вызывала у детей разные эмоции: интерес-возбуждение, удивление, страх, радость. А эмоции, как мы знаем, выступают в качестве регулятора поведения. Мы увидели, что у многих детей возникли чувства сострадания, жалости и желание помочь другому человеку. А это главное! Сделать такой вывод нам помогла проведенная с детьми игра «Интервью».

В качестве комментария. После отдыха в группе мы пригласили детей на интервью. Интервью проводилось с малыми группами детей в кабинете учителя-логопеда. Были заданы вопросы: «Как познакомиться с «особенным» малышом? Что сказать?», «Какую бы игру ты для него выбрал? Почему?», «На что бы ты обратил внимание при встрече с таким мальчиком?» и т.п. При интервью мы осуществляли видеосъемку (после получения соответствующего разрешения от родителей). Во-первых, это интересно детям, а, во-вторых, кадры видеозаписи мы показывали родителям (индивидуально), которым тоже было очень интересно узнать, как реагировали на ситуацию и отвечали на вопросы их дети.

В данной игре дети строили собственные высказывания, выражая свои мысли и предлагая свои идеи по оказанию помощи в общении с детьми, имеющими особенности. Они с интересом слушали ответы друг друга, сравнивали эти ответы, а значит, думали и размышляли. А мы, педагоги, имели возможность еще раз поговорить с детьми о данной ситуации — встрече с новичком.

Конечно же, главными учителями, которые показывают пример, как принимать людей с особенностями, являются не только педагоги, но и родители, а мультфильм в данном случае лишь способ начать серьезный разговор.

Когда родителям сообщают о том, что в группу придет «особенный» ребенок, у многих взрослых появляются волнение, переживание, страх за своего малыша. Возможно, это все от недостаточной информированности. Поэтому педагог в беседе с родителями рассказывает им об особенностях нового ребенка простым, доступным языком, помогая преодолеть все опасения и волнения. На этой встрече, после беседы, педагог демонстрирует мультфильм, в данном случае «Кастрюлька Анатоля». Значимо, чтобы родители получили первые впечатления от просмотра без присутствия детей, так как дома они будут смотреть мультипликационную ленту вместе с ребенком второй раз. И уже родитель будет вести беседу и показывать пример своему ребенку.

В качестве комментария. Мы были очень довольны результатом. Прделанная работа принесла плоды по воспитанию в детях таких ка-

честв, как уважение и забота. Педагог правильно выбрал путь «по двум сторонам одновременно». С одной стороны — педагог, а с другой стороны — родитель, и, конечно же, эффективность не заставила себя ждать, труды не напрасны.

Исходя из своего опыта работы, мы сделали вывод о том, что использование в воспитательной работе мультипликационных фильмов, как самого наглядного материала из возможных, помогает создавать условия плодородия для той самой педагогической почвы (детской среды), так необходимой нам для выращивания необычных «живых цветов земли» («особенных» детей).

Главное осуществить: правильный подбор мультфильма (в зависимости от цели показа мультфильма); корректировку части мультфильма (если она необходима); продумывание четкой формулировки вопросов детям, а также подбор предполагаемых детских ответов на эти вопросы; аналогичный просмотр и беседу с родителями; оказание помощи родителям в организации самостоятельного просмотра и самостоятельной беседы с ребенком.

Конечно же, мы не можем «избавить» детей от их особенностей, иметь особенности — это нормально! Все разные и поэтому интересные друг другу! Важно помочь увидеть это, помочь научиться радоваться и быть счастливыми!

О некоторых проблемах перехода к реализации инклюзии в детском саду

Брагина Елена Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова; Ульяновск, Россия
bragina24@mail.ru

Гиниятуллова Алсу Ферразовна,

магистр специального (дефектологического) образования,
воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 10 “Елочка”»; Димитровград, Россия
agini84@bk.ru

В настоящее время этап экспериментального внедрения образовательной инклюзии сменился широким использованием инклюзивной практики в общеобразовательных учреждениях всех уровней. Многие детские сады, которые ранее имели статус образовательного учреждения компенсирующей направленности, в настоящее время стали общеобра-

зовательными и столкнулись с необходимостью организовывать инклюзивные группы. Педагогические коллективы таких ДОУ должны решать новые профессиональные задачи, связанные с овладением инклюзивными технологиями обучения и воспитания детей, формирования детского коллектива, включающего как «особых», так и нормотипичных детей. Помимо этого, с расширением количества групп и поступлением в детский сад нормотипичных детей в коллектив приходят педагоги, не имевшие ранее опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3] открывает родителям «особых» детей широкие возможности в выборе образовательного учреждения для своего ребенка, и многие родители дошкольников с ООП делают выбор в пользу общеобразовательных детских садов, справедливо полагая, что их ребенку полезно и даже необходимо общение со сверстниками. При этом в ДОУ появляются дети с такими нарушениями, с которыми ранее педагоги не сталкивались.

Складывающаяся ситуация ведет к появлению в работе ДОУ ряда трудностей.

Мы провели исследование затруднений, которые испытывают в процессе перехода к реализации инклюзивной практики воспитатели детского сада, как те, которые ранее работали с группами компенсирующей направленности (10 человек), так и те, которые не имели подобного опыта (7 человек). Помимо этого, в исследовании приняли участие мамы детей с ООП (12 человек) и мамы детей, развивающихся нормативно (11 человек).

В целях определения отношения к образовательной инклюзии в детском саду были разработаны две анкеты — для воспитателей и родителей. Вопросы анкет были направлены на выяснение понимания респондентами сути инклюзивного образования, его преимуществ и недостатков, с их точки зрения, для дошкольников, трудностей и проблем в реализации образовательной инклюзии в ДОУ.

Результаты анкетирования выявили как общие для двух групп воспитателей позиции по отношению к инклюзии, так и различающие их.

Так, большинство педагогов обеих групп, имеющих опыт работы с детьми с ОВЗ и не имеющих такого опыта, солидарны в том, что особые дети должны обучаться либо в коррекционных детских садах, либо в общеобразовательных, но в отдельных группах. Только 4 воспитателей из 17 считают возможным осуществлять в ДОУ полную инклюзию (из них трое работали с детьми с ООП ранее). Кроме того,

педагоги отметили и еще одно затруднение: необходимость согласования адаптированной образовательной программы, которая разрабатывалась для ребенка, включенного в компенсирующую группу, объединяющую детей одной нозологической категории, с образовательной программой для нормотипичных детей, что, в свою очередь, требует освоения и использования инклюзивных технологий. К тому же некоторые воспитатели выразили опасение, что в связи с изменением статуса в ДОУ будут появляться дети с такими нарушениями, с которыми они ранее не сталкивались и знаниями о которых не обладают.

Большинство воспитателей выразили сомнения в своих способностях и умениях организовать взаимодействие с детьми в инклюзивной группе, отмечая, что «особый» ребенок в группе требует не только больше внимания и времени, но и больших эмоциональных затрат, большей нагрузки на саморегуляцию. При этом все воспитатели, имевшие опыт работы в компенсирующих группах, обращают внимание на трудности во взаимодействии с родителями детей с ООП, которые достаточно редко выражают готовность к сотрудничеству со специалистами ДОУ и считают, что именно детский сад должен взять ответственность за развитие их ребенка.

Обобщение ответов воспитателей позволило сформулировать основные трудности, с которыми они сталкиваются в реализации инклюзии: это недостаточные знания об особенностях детей с различными видами ОВЗ, затруднения в разработке АОП, проблемы в распределении времени и внимания в инклюзивной группе, трудности в саморегуляции эмоционального состояния.

Большинство родителей нормотипичных детей выразили негативное отношение к полной инклюзии в ДОУ (64%); трое из 11 считают, что инклюзия полезна «особым», но не их детям, и только одна мама этой группы полагает, что инклюзия полезна для всех детей. Таким образом, и в ситуации широкого распространения образовательной инклюзии сохраняется негативное отношение к ней родителей нормативно развивающихся детей.

В свою очередь, большинство матерей детей с ООП отмечали важность опыта совместного с обычными детьми обучения и воспитания для своих детей (58%), четыре мамы (33%) выразили негативное отношение к инклюзии.

Результаты исследования легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива ДОУ и родителей. При проектировании программы сопровождения родителей с детьми с ООП учитывались результаты многочисленных

исследований, показывающие не только низкую осведомленность родителей о способах помощи своему «особому» ребенку и нередко — отсутствие стремления участвовать в его коррекции, но и возможные деформации семейного воспитания и семейных отношений [напр.: 1; 2].

Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения включала:

— для воспитателей: консультации специалистов — дефектолога и психолога в целях повышения инклюзивной компетентности, помощь в проектировании АОП и обсуждение затруднений в их реализации, тренинг саморегуляции;

— для родителей детей с ООП: программа диагностико-консультативной и коррекционной помощи;

— для родителей нормотипичных детей: консультации и беседы, групповые и индивидуальные. Мы полагаем, что изменение отношения к инклюзии этой группы родителей возможно при условии, во-первых, эмоционального благополучия ребенка и его позитивного отношения к пребыванию в детском саду и, во-вторых, качественной подготовки детей в ДОУ к школьному обучению.

Однако в ситуации эпидемии коронавируса работа с родителями ограничивается в основном индивидуальными консультациями психолога, логопеда и дефектолога. Вместе с тем в сложившейся ситуации появились и новые возможности. В частности, один из новых форматов сопровождения воспитателей — совместное со специалистами обсуждение доступных в записи вебинаров Дистанционного института современного образования и Института проблем инклюзивного образования (например, вебинаров «Включение родителей в разработку индивидуального образовательного маршрута», «Организация обучения детей с ЗПР, ТНР и РАС в детском саду», «Инклюзивное образование на дошкольном уровне в условиях ФГОС» и др.).

Литература

1. Бородина В.А., Васильева К.С. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи / В.А. Бородина, К.С. Васильева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 7. С. 9—22.

2. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Практический опыт организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями

Варава Анастасия Сергеевна,

учитель-логопед, дефектолог МДОУ «Детский сад “Брусничка”»;
Тарко-Сале, ЯНАО, Россия
brege230816@gmail.com

Король Оксана Владимировна,

инструктор по физической культуре, МДОУ «Детский сад “Брусничка”»;
Тарко-Сале, ЯНАО, Россия

Кормина Светлана Викторовна,

воспитатель, МДОУ «Детский сад “Брусничка”»; Тарко-Сале, ЯНАО, Россия
kormina1970@mail.ru

В детском саду «Брусничка» существует несколько основных форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Если ребенок, посещающий наше учреждение, имеет значительные сложности в освоении основной образовательной программы ДОУ, родители имеют возможность пройти ТПМПК и перевести ребенка на обучение по программе для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) или по программе для детей с задержкой психического развития (далее — ЗПР). С 2017 года в ДОУ функционируют две группы компенсирующей направленности (далее — ГКН). ГКН № 1 посещают дети с ТНР, а ГКН № 2 посещают дети с ЗПР. Находясь в данных группах, дети получают помощь таких узких специалистов, как учитель-логопед, дефектолог, психолог, в объеме, необходимом для коррекции и/или компенсации нарушений развития.

Также в рамках межсетевого взаимодействия или работы по реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации (далее — ИПРА) в ДОУ оказывается помощь детям:

1) посещающим другие ДОУ (в случае если в штатном расписании ДОУ, которое в данный момент посещает ребенок, нет необходимых специалистов);

2) находящимся на семейной форме обучения.

В то же время данные дети в разной степени включаются в общий образовательно-воспитательный процесс с нормально развивающимися сверстниками.

Вид и степень инклюзии детей с ОВЗ в группу сверстников определяются в зависимости от тяжести нарушения развития ребенка и его индивидуальных интеллектуальных и эмоционально-личностных осо-

бенностей. Чаще всего специалисты ДОУ выбирают частичную или эпизодическую включенность.

Нами был отмечен стойкий положительный эффект в социализации и развитии детей с ОВЗ:

- при систематическом включении их в занятия с нормотипичными сверстниками (например: ребенок, имеющий заключение ЗПР при сохраненных физических данных, может систематически включаться в занятия по физической культуре со сверстниками из общеобразовательной группы);
- дети, посещающие ГКН № 2, имеющие умеренную степень задержки развития, приходят на занятия по обучению грамоте с детьми ГКН № 1;
- при включении их в познавательно-исследовательскую деятельность естественно научной направленности в рамках проекта «Наукоград – город любознательных ребят» (работа в лаборатории «Веселые опыты», «Эко-мозаика»);
- при посещении массовых культурно-досуговых мероприятий, проводимых в ДОУ или в рамках межсетевого взаимодействия с другими учреждениями города (например: дети ГКН № 1 каждый год участвуют в конкурсе театрального мастерства «В гости к сказке» и в конкурсе детских стихов «Разукрасим мир стихами», выставках и т.д.);
- в режимных моментах (например: игры на свежем воздухе во время прогулки).

Далее приведены результаты работы специалистов ДОУ на конкретном примере двух девочек-близнецов Д. и А.

Общие сведения

Девочка Д., 6 лет, имеет резидуальную церебральную недостаточность, моторную дисфазию развития на фоне дефицита внимания с гиперактивностью тяжелой степени, смешанным специфическим расстройством психологического развития, псевдобульбарную дизартрию тяжелой степени, ОНР I уровня.

Девочка А., 6 лет, имеет резидуальную церебральную недостаточность с аутистическим радикалом, моторную дисфазию развития на фоне дефицита внимания с гиперактивностью тяжелой степени, органическое эмоционально-лабильное расстройство с когнитивным снижением, ОНР I уровня.

В 2018 году для обеспечения коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ в нашем ДОУ был организован комплекс мероприятий для двух девочек из другого ДОУ.

Девочки получили возможность систематически заниматься со специалистами и кратковременно находиться в ГКН № 1 (для детей с ТНР).

У обеих девочек отмечалась положительная динамика развития, и в дальнейшем они были переведены в наш ДОУ, в ГКН № 2 (для детей с ЗПР).

Выводы специалистов

Инструктор по физической культуре высшей квалификационной категории О.В. Король

— В первый год обучения Д. и А. занимались индивидуально и в подгруппах.

На второй год обучения я сделала выводы, что физическое развитие Д. близко к уровню сверстников. Д. проявляла старательность и тянулась к совместной двигательной деятельности с другими детьми. Я приняла решение брать Д. на физкультурные занятия в подготовительную группу общеобразовательной направленности. Спустя какое-то время стало заметно, что девочка занимается с удовольствием, и, что немало важно, физически не отстает от своих сверстников, а в чем-то даже превосходит их (в метании и прыжках с места).

Ежегодно в детском саду проходит спартакиада ДОУ среди детей подготовительных групп. Д. была включена в команду, где показала все свои физические способности и умение действовать в команде. Команда заняла 2-е место на соревнованиях, а Д. получила 1-е место в личном первенстве по метанию мешочка в корзину. В этом же году мы с Д. готовились к сдаче Всероссийского комплекса ГТО.

Воспитатель высшей квалификационной категории С.В. Кормина

— С 2017 года в нашем ДОУ реализуется проект «Наукоград — город любознательных ребят». Цель данного проекта: создание предпосылок для развития элементарных естественно-научных представлений у детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ.

В рамках проекта были созданы лаборатории «Эко-мозаика» и «Веселые опыты».

В лаборатории «Эко-мозаика» дети наблюдают за ростом растений, изучают условия, обеспечивающие жизнь и развитие живого организма (воздух, свет, почва). Комплекс «Биолаборатория» позволяет детям наблюдать за ростом растений круглый год. Центр песка и воды дает возможность не только изучить данные объекты окружающего мира, но и способствует развитию сенсорных способностей детей.

Лаборатория «Веселые опыты» позволяет детям на практическом уровне понять физические и химические свойства различных предметов и явлений окружающего мира (звук, магнит, бумага, свет, стекло и пластмасса и т.д.). С помощью настоящих датчиков цифровой лаборатории «Наураша» дети в игровой, увлекательной форме знакомятся с различными явлениями окружающего мира.

Для расширения знаний воспитанников ДОУ наш детский сад тесно взаимодействует с образовательным учреждением дополнительного образования «Центр естественных наук».

Девочка Д., так же как и другие дети из ГКН № 2, посещала лабораторию.

К каждому ребенку с ОВЗ мы подходили не с позиции, что он не может в силу своей особенности, а с позиции, что он может, несмотря на имеющиеся нарушения. Мы включали этих детей наравне со всеми. Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно, так как они учились взаимодействовать друг с другом, получали опыт взаимоотношений, вместе с тем познавали окружающий мир, наблюдая и экспериментируя.

Воспитанники учились видеть проблему, формулировать и задавать вопросы, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, доказывать и защищать свои идеи.

Выводы дети делали в словесной форме, а иногда графически фиксировали результаты, т.е. оформляли в рисунках и схемах.

Совместная продуктивная деятельность детей, на наш взгляд, является самой результативной, к тому же она способствует социально-коммуникативному развитию. Дети с ОВЗ осваивают правила поведения, культуру общения, комфортно чувствуют себя среди сверстников. А нормотипичные дети учатся взаимопомощи и толерантности.

Кружковая работа как форма инклюзивного образования в дошкольном учреждении

Копалина Елена Валерьевна,

учитель-логопед, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Центр развития ребенка – детский сад № 140 “Творчество”»;
Архангельск, Россия
elena.kopalina@yandex.ru

Пермякова Татьяна Леонидовна,

педагог-психолог, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Центр развития ребенка – детский сад № 140 “Творчество”»;
Архангельск, Россия
dbc60@mail.ru

Шора Наталья Константиновна,

учитель-логопед, МБДОУ МО «Город Архангельск»
«Центр развития ребенка – детский сад № 140 “Творчество”»;
Архангельск, Россия
nata29-06@inbox.ru

Инклюзивное образование в современной педагогике является приоритетным направлением. Но на практике в дошкольных учреждениях

инклюзия осуществляется с трудом. В нашем детском саду воспитатели не готовы реализовывать адаптированные образовательные программы. Поэтому специалистами реализуется частичная инклюзия через кружковую работу.

Дети с ограниченными возможностями здоровья начинают получать коррекционную помощь с пяти, а то и шести лет. А чем раньше начинается работа с ребенком с ОВЗ, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Психолого-педагогическим консилиумом учреждения было принято решение разработать и внедрить кружковую работу для детей с ОВЗ разного возраста.

Программы кружков ориентированы на дошкольников как с нормальным психофизическим развитием, так и на детей с ограниченными возможностями здоровья. Цели и задачи кружков сформулированы в трех направлениях: коррекционное, профилактическое и развивающее. Перечисленные виды задач обеспечивают успех и эффективность коррекционно-развивающих программ кружков.

Реализуя коррекционное направление, нами составлены программы кружков: «Ритмическое эхо», «Эмоциональный интеллект», «Путешествие в страну Сенсорнику», «Мы вместе», «Песочная тетрадь».

«Ритмическое эхо» — это программа по логопедической ритмике для детей среднего дошкольного возраста. Ее основой являются речь, музыка и движение [1]. Его посещают воспитанники с нормальным психофизическим развитием и с различными нарушениями. Кружок представлен как система сюжетных занятий по формированию восприятия, чувства темпа, ритма, координации движений и профилактике речевых нарушений. Занятия проводят два педагога (учитель-логопед и музыкальный руководитель) один раз в неделю. Специалистами соблюдается принцип «от простого к сложному» и осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку. «Ритмическое эхо» благотворно влияет на развитие каждого дошкольника среднего возраста.

Физиологической основой восприятия и речи является условно-рефлекторная деятельность межанализаторных (ассоциативных) комплексов нервных связей [2, с. 43]. Мы отмечаем, что у многих детей с нарушениями недостаточно сформированы представления о целостном образе предметов. Недостаточная сформированность сенсомоторного образа предмета (явления) вызывает невозможность появления у ребенка чувственных концептов, необходимых для появления слова (понятия) [2, с. 43]. Знания формируются на основе чувственного опыта ребенка. Сенсорные игры привлекательны для дошкольников, они обеспечивают развитие чувственных ощущений, улучшают концентрацию внимания, в итоге развиваются мышление и речь. С этой

целью была разработана программа кружка для воспитанников с ОВЗ 4–6 лет «Путешествие в страну Сенсорику». Составлена на один учебный год, занятия проходят в сенсорной комнате один раз в месяц в форме игровых путешествий по цветам (желтый, красный, белый, черный, синий, зеленый, розовый). В процессе сенсорных игр развиваем тактильно-двигательное восприятие, зрительное восприятие цветов, восприятие свойств предметов через осязание, обоняние, вкусовые ощущения и слуховое восприятие. Сенсорное воспитание стимулирует развитие речевой деятельности.

На базе нашего детского сада функционируют адаптационные группы для детей, не посещающих детский сад от 1,5 до 3 лет. В рамках работы центра по работе с семьей мы оказываем первичную консультативную помощь, выявляем проблемы в развитии при диагностике и наблюдении за малышом, даем рекомендации родителям.

Большинство детей с ОВЗ тревожны, с низкой самооценкой, с ярко выраженным речевым негативизмом, с трудом контролируют свои эмоции, у них не сформирована психологическая готовность к коррекционным занятиям. Уже в детском саду данная категория детей сталкивается с массой трудностей со стороны социума. Одна из основных проблем — отношение дошкольников к «особому» ребенку [3]. И поэтому важно развивать эмоциональный интеллект у всех дошкольников. Низкий уровень эмоционального интеллекта повышает риск возникновения психосоматических заболеваний [3]. Специалистами разработана программа кружка для старшего дошкольного возраста «Эмоциональный интеллект». Занятия проходят два раза в месяц. Педагог-психолог и учитель-логопед проводят психологический тренинг с детьми, используют коммуникативные игры, игровые упражнения и элементы арт-терапии. Все эти приемы позволяют сформировать умения понимать эмоции, желания других людей и свои собственные чувства, познавательную мотивацию к занятиям.

Один из самых необычных способов подготовки детей к школе — кружок «Песочная тетрадь». Игры с песком — это рисование на песке с использованием светового стола или планшета. Песок используется как тетрадный лист. Для того чтобы уберечь детей от проблем взаимодействия с карандашом, при обучении письму мы применяем на начальном этапе прием песочной игротерапии. Пальцы слушаются ребенка лучше, чем карандаш. Для работы с песком задействованы зрительно-моторная координация, кинестетические ощущения, а при работе под музыку — слуховое восприятие. Занятия проводит педагог-психолог в малых группах, раз в неделю. В процессе занятий корректируется эмоционально-волевая сфера, выявляются проблемы в развитии.

В связи со снижением речевого и коммуникативного уровня развития детей дошкольного возраста возникла необходимость в разработке программы кружка для дошкольников 6–7 лет «Мы вместе» с целью максимально возможного выравнивания речевого и психофизического развития детей при подготовке к школе. Занятия проводятся раз в месяц по лексическим темам. Согласованность действий учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения развития, что помогает ребенку легко адаптироваться в социуме, успешно развиваться и обучаться.

Кружковая работа в нашем дошкольном учреждении представлена как коррекционная индивидуальная помощь специалистов детям с ОВЗ в каждой возрастной группе, в ходе работы развиваются у дошкольников умения и навыки, соответствующие их психофизическому речевому развитию.

Литература

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
2. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. М.: ПАРАДИГМА, 2015. 128 с.
3. URL: <https://iro86.ru/images/Documents/2019/tn/2.14.Авилова.pdf> (дата обращения: 25.06.2021).

Использование интерактивных образовательных технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в группах общеразвивающей направленности

Крепышева Мария Сергеевна,
педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 65»; Череповец, Россия

Ваганова Наталия Николаевна,
воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 65»; Череповец, Россия
vaganowa2014@yandex.ru

Коханова Ольга Александровна,
воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 65»; Череповец, Россия
MBDOU65@yandex.ru

В своей работе мы хотели бы остановиться на развитии детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, так как данная

категория преобладает в нашей группе (это дети с ОНР II, III уровней). Ни для кого не секрет, что современные дети пресыщены обилием игрушек, достаточно зависимы от компьютеров, видеоигр, телевизора, что, в свою очередь, порождает снижение внимания, низкий познавательный интерес, трудности в усвоении предлагаемого материала.

Мы стали искать наиболее эффективные и интересные для современных детей способы обучения, основанные на непосредственном взаимодействии педагога и ребенка, активности воспитанников, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Интерактивные образовательные технологии, на наш взгляд, имеют в этом направлении наибольшие ресурсы.

Как отмечают многие авторы, применение интерактивных образовательных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с речевыми нарушениями и значительно повысить эффективность работы, проводимой с ними. Поэтому проблема использования в образовательном процессе интерактивных обучающих технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с нарушениями речи, позволяющих повышать эффективность коррекционного обучения, является актуальной.

Организация обучения детей с нарушениями речи требует особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку детей на занятиях и их интереса к изучаемому материалу. Педагогу необходимо заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи. А для этого занятия должны быть не скучными уроками, а интересной игрой.

В процессе диагностики мы выявили, что у многих детей группы, имеющих логопедические диагнозы, отмечаются нарушения звуковой и смысловой сторон речи: наблюдаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, грамматического строя речи, недостаточный словарный запас. Им сложно задавать вопросы, выслушивать собеседника, высказывать свою точку зрения. Внимание детей с речевыми нарушениями неустойчивое, отмечаются трудности запоминания.

Первоочередные задачи, которые мы поставили перед собой при работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в группе общеразвивающей направленности: введение данной категории детей в образовательное пространство группы, обучение построению эффективной коммуникации со сверстниками, снятие психоэмоционального напряжения и неуверенности в своих силах из-за присутствующего речевого дефекта. Поэтому данную работу необходимо проводить

в тесном взаимодействии со всеми специалистами ДОУ, в частности с педагогом-психологом.

Свою работу в данном направлении мы начали с построения, совместно с педагогом-психологом, индивидуальных образовательных маршрутов. Также мы отобрали наиболее эффективные, интересные и соответствующие возрастным и личностным особенностям воспитанников интерактивные образовательные технологии, такие как «Дерево решений», «Работа в микрогруппах», «Работа в парах», «Кейс-технология», «Мозговой штурм», «Круг идей» (цепочка ответов на поставленный вопрос).

Данные технологии использовались нами как элементы НОД, а также в тренингах педагога-психолога, которые она проводила с детьми группы. Работа с помощью перечисленных технологий велась по всем образовательным областям; элементы технологий, по возможности, использовались также в индивидуальных занятиях для детей с ТНР, согласно образовательному маршруту.

Остановимся на каждой технологии подробнее.

Технология «Дерево решений». Суть технологии состоит в том, что воспитанников делят на несколько групп, задается вопрос, каждая группа его обсуждает, а затем закрепляет на «дереве» свои ответы. Наш опыт работы с детьми с нарушениями речи по данной технологии показал, что дети стали меньше бояться высказывать свое мнение, выступать перед сверстниками, активнее включаться в совместную работу, улучшились диалогические и монологические навыки и связная речь в целом.

«Работа в микрогруппах» позволила детям с нарушениями речи побыть лидерами, оценить все ответы участников группы, обобщить их и сформулировать общую точку зрения группы. Данная технология позволила повысить коммуникативную активность, улучшить связную речь и внутригрупповые взаимоотношения.

Благодаря «работе в парах» у детей с ТНР улучшились навыки диалогической и монологической речи, способности самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность.

«Кейс-технология» представляет собой работу по решению задачи в виде описания проблемной ситуации. В нашей работе реализация кейс-технологии позволила сформировать у детей с ТНР умение применять комплексный подход при решении задач, стимулировала развитие аналитического и творческого мышления.

Технология «Мозговой штурм» позволила существенно улучшить у дошкольников внимание, скорость реакции при поиске решений и ответов на поставленные вопросы, способствовала развитию творческого

потенциала и познавательной активности, а также усилению доверия и положительного настроения.

Благодаря технологии «Круг идей», суть которой состоит в цепочке ответов на поставленный вопрос, дети стали лучше работать в команде.

Обязательный элемент интерактивных образовательных технологий — рефлексия, которая позволила нам не только получить эмоциональное реагирование на проведенную работу, но и оценить эмоциональный фон детей в конце занятия.

Все применяемые нами технологии были предложены детям в игровой форме, при этом создавалась проблемная ситуация, разрешение которой производилось доступными ребенку средствами и методами, с активным включением разных сторон речи на всех этапах работы.

Таким образом, наш опыт показал рациональность и целесообразность применения интерактивных развивающих технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях общеразвивающей группы.

Внедрение интерактивных технологий в педагогическую практику позволяет сделать работу более продуктивной и эффективной, как следствие, интерактивные образовательные технологии являются еще одним эффективным способом формирования правильной речи и коррекции ее недостатков.

Литература

1. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Интерактивная развивающая среда детского сада: учеб. пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. М., 2004.
2. Гаркуша Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина // Научно-методический журнал «Логопед». 2004. № 2 (22). С. 22–25.
3. Емченко С.А. Интеграция информационных и компьютерных ресурсов в коррекционно-образовательный процесс ДОУ / С.А. Емченко. Южно-Сахалинск: ГОУ ДПО ИРОСО, 2012.
4. Интерактивная педагогика в детском саду: методическое пособие / под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.
5. Интерактивные технологии и мультимедийные средства обучения / Е.В. Фабрикантова, Е.Е. Полянская, Т.В. Ильясова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. 52 с.
6. Смолякова Е.В., Кривошеева О.В. Технология «фото-кейс» в детском саду: практическое руководство / Е.В. Смолякова, О.В. Кривошеева. Тольятти: Технокомплект, 2013. 158 с.
7. Соломахина Т.Н. Использование коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ / Т.Н. Соломахина, И.М. Михалева, Е.В. Шевченко // Молодой ученый. 2017. № 16. С. 496–498.

Реализация событийного подхода в комбинированной группе детского сада. Из опыта работы

Павлцова Элеонора Михайловна,
методист, МАДОУ «ЦРР — детский сад № 210» г. Перми; Пермь, Россия

Узенская Юлия Михайловна,
учитель-логопед, МАДОУ «ЦРР — детский сад № 210» г. Перми;
Пермь, Россия

Совсем недавно в педагогике появилось, но еще не устоялось понятие «событийная педагогика». Актуально ли оно в нашем современном обществе? Мы думаем, что ответ на данный вопрос только положительный.

В настоящее время, стараясь развивать гармоничную личность, забываем, что нужно не только развивать самого ребенка, но и учить его выстраивать отношения в обществе, так как человек не может существовать вне общества. Особенно актуальным этот аспект становится в отношении детей с отклонениями в развитии, воспитывающихся в инклюзивной группе.

Вот тут на помощь и приходит событийная педагогика. Причем, как нам кажется, эта технология хороша для всех детей дошкольного возраста, в том числе и для детей с особенностями в развитии.

Само понятие берет начало из методов воспитания А.С. Макаренко. Именно он писал, что «биографические изменения в структуре личности воспитанников возникают вследствие не эволюционного, а революционного развития. В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения» [1, с. 457].

Итак, в основе событийной педагогики лежит яркое, запоминающееся событие, исходом которого станет результат деятельности обучающихся, который приведет к существенному изменению в их жизни.

Много ли в нашем образовательном процессе событий? Вы скажете: «Конечно!» А много ли тех событий, которые запомнятся на долгое время, а может, даже на всю жизнь? — Нет! Но те, которые и есть, влияют на ребенка и меняют траекторию его развития и неизменно ведут к тем результатам, которые прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах.

По мнению Е.М. Сафроновой [2], признаками «события» являются:

1) личностная значимость какого-либо явления, дела, мероприятия, чьего-то поступка, поведения;

2) воздействие какого-то факта, явления на эмоциональную сферу, способность «задеть за живое», «оставить след» в памяти, возможно, даже в биографии;

3) внутренняя диалогичность факта, явления, поступка, затронувшая ценностно-смысловую, нравственную сферу личности, повлекшая за собой необходимость принять решение, сделать выбор на основе моральных принципов;

4) утверждение в деятельности (интеллектуально-познавательной, художественно-творческой, рефлексивно-аналитической и др.) достоинства личности, ее самооценности;

5) своеобразный «духовно-нравственный катарсис», произошедший благодаря контакту с эстетическим предметом либо объектом, представляющим собой нравственную ценность.

Исходя из признаков «события», по Е.М. Сафроновой, делаем вывод, что может стать событием для детей дошкольного возраста:

а) совместная деятельность ребенка и других взрослых, превратившаяся в со-бытие, то есть в совместное проживание действительности;

б) мультфильмы, театральные постановки, вовремя прочитанная книга, которые помогут неожиданно найти ответ на важный для личностного строительства вопрос, в поиске нравственного решения в затруднительной для воспитанника ситуации;

в) «встреча» со значимым человеком, которая может оставить заметный след в дальнейшей жизни [2].

В идеале образовательный процесс выстраивается как некоторая траектория движения от одного события к другому.

Событийность является одним из приоритетных направлений разработки Программы развития образования г. Перми до 2023 года. Наш детский сад является частью рабочей группы по данному направлению. К разработке направления активно подключились комбинированные группы нашего детского сада. Как показала практика, дети с ТНР, задержкой психического развития принимают посильное участие в подготовке к событиям, демонстрируют заинтересованность и включенность в процесс.

Этапы организации события

На подготовительном этапе нами был составлен план событий на год. Так, запланировано четыре события. На подготовку к каждому отведено 2 месяца.

Подготовка к каждому событию включает в себя ряд мини-событий: пробы (возможность попробовать свои силы, получить опыт или приобрести новый навык), время Т (время для творчества и самовыражения)

без ограничений), мастер-классы (возможность приобретения значимых для реализации события навыков под руководством мастера). Мини-события происходят ежедневно в вечерний отрезок времени. Целью всех мини-событий является подготовка реквизита, украшений для помещений, приобретение отдельных навыков и умений, которые могут понадобиться во время самого события, но не заучивание ролей и не репетиция выступлений.

Основной этап — реализация события

После проведенных проб, времени Т и мастер-классов у детей дошкольного возраста уже достаточно новых знаний, умений, которые они могут продемонстрировать самостоятельно. Тогда и происходит СОБЫТИЕ. Обязательными участниками события являются родители. Очень важно, чтобы к каждому ребенку пришел гость. В случае отсутствия родителей у некоторых детей необходимо заменить их другим приглашенным взрослым, для того чтобы не омрачить ребенку долгожданный день.

На этапе оценки образовательного события анализируется полученный результат, происходит обмен мнениями и впечатлениями участников. Учитываются не только положительные, но и негативные моменты, которые в дальнейшем помогают скорректировать учебно-воспитательный процесс.

Формы событий

Опыт коллег показал, что в детском саду наиболее удачными формами проведения событий оказываются: событие-квест, событие-фестиваль, событие-путешествие, событие-ярмарка. Каждая из этих крупных форм требует тщательной подготовки ВМЕСТЕ с детьми, дает почву для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка инклюзивной группы.

Таким образом, технология событийности не только помогает добиться результатов, которые прописаны в стандартах, но и делает жизнь ребенка в детском саду более насыщенной и яркой. Более того, данная технология помогает ребенку не только получать новый опыт и знания в действии, но и при этом выстраивать отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Литература

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 3 / А.С. Макаренко; сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1984. 512 с.
2. Сафронова Е.М. Концептуальное обоснование программы внеурочной деятельности патриотической направленности «Кадетство как событие и событие». Текст: электронный / Е.М. Сафронова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. Апрель. № 3.

Развитие мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра путем развития навыков самообслуживания

Прудникова Александра Евгеньевна,
учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 45 “Сказка”»;
пос. Развилка, Московская обл., Россия
Evgenevna4515@gmail.com

Шустрова Антонина Викторовна,
учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 15 “Золотая рыбка”»;
пос. Развилка, Московская обл., Россия
Yanotik95@gmail.com

Как известно, навыки самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра развиваются сложнее и зачастую дольше, чем у обычных детей. Это связано с тем, что ребенок с аутизмом чаще зафиксирован на собственных интересах, меньше стремится к повторению за другими людьми и одобрению со стороны взрослого. Однако владение бытовыми навыками влияет на полноценность самостоятельной жизни ребенка и его последующее трудоустройство в большей степени, чем симптомы аутизма, речь и уровень интеллекта. «Мы не всегда можем изменить уровень интеллекта или тяжесть симптомов, но мы точно можем обучать ребенка бытовым навыкам», — говорит доктор Лора Клиндер из Университета Северной Каролины, проводившая долгосрочное исследование по этой теме.

Однако не все навыки самообслуживания мы имеем возможность развивать у ребенка в рамках занятия. Например, учить ребенка самостоятельно чистить зубы или определять, что одежду пора постирать, можно и нужно рекомендовать родителям. Но такие навыки, как мытье рук, одевание и «ритуалы» после посещения туалета, нужно закреплять как дома, так и в детском саду.

Во время одевания ребенок с расстройствами аутистического спектра может столкнуться с рядом трудностей: собственным нежеланием (в этом случае необходимо искать «позитивное подкрепление»), «гиперопекой» взрослого и недостаточным развитием у него мелкой моторики. Представим свой опыт работы с «особыми» детьми, направленной на развитие навыков одевания.

В первую очередь мы используем мягкий кубик, на каждой стороне которого расположены застёжки различных видов: пуговицы, липучки, молния, шнурки, кнопки и защелка. В основном при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра на начальном этапе требуется

выполнять манипуляции расстегивания и застегивания руками ребенка. Только через какое-то время он начинает делать это сам. Также расширяем пассивный словарный запас воспитанника, давая задания устно: «застегни молнию», «расстегни кнопки», «завяжи узел» (пробуем завязывать шнурки прежде всего хотя бы на 1–2 узла, на бантик позже и не со всеми).

Затем начинаем учиться не просто расстегивать и застегивать застёжки, а одевать и раздевать куклу/плюшевую игрушку. С куклой можно производить следующие действия (в том числе по устной инструкции): надевать/снимать нижнюю одежду, носки, брюки, свитер, куртку, головной убор и другие предметы одежды; развязывать / завязывать шарф; расстегивать / застегивать карман на кнопке; расстегивать / застегивать ремешок и разъемную молнию на куртке; развязывать / завязывать шнурки на ботинках; расстегивать / застегивать кофточку на пуговицы; доставать / опускать мелкие детали в карманы платья; расплетать / заплетать волосы, завязывать хвостики...

И многое другое...

Кукла-тренажер не только помогает ребенку научиться элементарным навыкам самообслуживания и развить мелкую моторику, но и расширяет его словарный запас — по лексическим темам «Одежда» и «Тело человека», формирует такие качества, как саморегуляция и терпение.

Очень важно, чтобы вышеозначенные навыки закреплялись и поощрялись взрослыми на практике, и ребенка не одевали бы родители или воспитатели, ему следует делать это самостоятельно.

Комплексная система организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ в современном дошкольном учреждении

Тагирова Зульфия Ахатовна,
старший воспитатель, МАДОУ детский сад № 11;
Уфа, Республика Башкортостан, Россия
atagirova73@gmail.com

Гильманова Елена Алексеевна,
учитель-логопед, МАДОУ детский сад № 11;
Уфа, Республика Башкортостан, Россия
gilmanowa.e@yandex.ru

Обеспечение благополучного и защищенного детства — первостепенный национальный приоритет России. Федеральный закон «Об образо-

вании в Российской Федерации» гарантирует освоение детьми с ОВЗ качественного образования для полноценного развития каждого ребенка, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей [5].

Получение дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является основным критерием их успешной социализации посредством обеспечения адекватных условий для максимального достижения равных стартовых возможностей дошкольника и его подготовки к переходу на ступень школьного обучения.

Ежегодно в детский сад поступают воспитанники с проблемами развития, наблюдается увеличение численности данной категории детей. Это дети, имеющие расстройства когнитивной сферы, генетические заболевания, нарушения речи и опорно-двигательного аппарата. Для воспитанников с особенностями развития в учреждении реализуются сразу несколько форм экстернальной интеграции в зависимости от их индивидуальных особенностей развития: точечная форма, когда дети с ОВЗ посещают отдельные режимные моменты совместно с другими обучающимися; полная форма, где дети с ОВЗ интегрированы в группы общеразвивающей направленности в течение всей образовательной деятельности. Все большее распространение получает инклюзивное образование детей с ОВЗ второй модели.

Это нацеливает образовательную организацию на создание для таких детей специальных образовательных условий: от построения доступной архитектурно-планировочной среды до разработки поливариативных образовательных программ, методик, технологий, учитывающих различный уровень онтогенеза воспитанников, с целью подготовки педагогов для работы с детьми с ОВЗ [1, с. 38–42].

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2]. В связи с этим для каждого воспитанника с ОВЗ разрабатывается адаптированная образовательная программа, определяется индивидуальный образовательный маршрут на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Реализация программ ведется с согласия родителей (законных представителей). Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как комплексная система деятельности. Специалисты проводят коррекционную, диагностическую и консультационно-просветительскую работу. В процессе образовательной деятельности учитываются интересы и предпочтения детей, создаются условия для комфортного нахождения ребенка в детском саду.

Педагогами ДОУ активно используются в работе с детьми элементы здоровьесберегающих технологий, подвижные и спортивные игры,

релаксация, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, динамическая корригирующая гимнастика, су-джок-терапия, музыкотерапия, воздушные и солнечные ванны. Весь коррекционно-воспитательный процесс направлен на обеспечение физического, психологического, социального и эмоционального благополучия дошкольников.

Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО организуется так, чтобы каждый ребенок имел возможность полноценно развиваться. Методологической основой инклюзивного образования является постулат: «Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка» [3].

Во всех группах имеются центры развития, которые содержат огромные возможности воздействия на ребенка с ОВЗ. Определено пространство как для удовлетворения потребности в активном движении, так и уединения детей. Зонирование помещения группы позволяет каждому ребенку выбрать для себя привлекательное занятие и сохранить устойчивый интерес. При организации среды учитываются различные факторы: возраст и пол детей, их потребности и интересы, требования адаптированной образовательной программы, особенности дидактического материала для детей разных категорий. Изготовлены и подобраны различные пособия для мелкой моторики на развитие тактильных и зрительных ощущений, снятия эмоционального напряжения и коррекции речи. Расширяют границы и возможности классического подхода многофункциональные дидактические пособия, нетрадиционные ширмы. Предусмотрена возможность применения съемных плоскостных элементов на липучках, карточках, символах, которые являются эффективным средством для обогащения игрового опыта, опыта взаимодействия друг с другом и со взрослыми.

Широкое применение в работе с детьми с ОВЗ получили разработанные авторским коллективом педагогов, родителей игровые модули, способствующие созданию универсального маркера развивающего пространства, соответствующего основным параметрам федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [6]: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность. Игровые модули охватывают все направления речевого и психоэмоционального развития ребенка. Модули «Волшебное дерево», «Игрушки-говорушки», «Легкий ветерок», «Забавные пальчики», «Речевой куб», «Мягкие книжки», «Кубы и кубики» позволяют легко и системно охватить широкий диапазон задач по развитию ребенка. Они способствуют повышению познавательной мо-

тивации детей, умению планировать, контролировать и оценивать учебные действия, работать в группе, вести диалог, что положительным образом влияет на процесс социальной адаптации воспитанников с ОВЗ.

Дети с особенностями развития испытывают трудности в концентрации внимания, самоконтроле и целенаправленности деятельности. Как отмечает Т.А. Ткаченко, «...коррекционный процесс требует длительных упражнений, с многократным повторением. Он не прост для детей — они еще очень малы. Поэтому старайтесь разнообразить занятия, внести в них элементы игры. Это облегчит малышам работу, сделает занятия менее утомительными и более привлекательными» [4, с. 50—54].

Для оптимального осуществления интеграции и повышения эффективности образовательного процесса педагоги детского сада широко применяют в работе различные инновационные формы обучения. Одним из альтернативных средств работы с детьми с ОВЗ является интерактивное зеркало, которое предназначено для профилактики и коррекции дефектов речи. С помощью цифрового оборудования ребенок погружается в волшебный мир со сказочными персонажами, выполняются задания для артикуляционной гимнастики, произношения звуков, закрепляются навыки звукового анализа, обогащаются лексические темы. Задания с использованием подобных компьютерных технологий позволяют скорректировать процесс занятия с учетом индивидуальных возможностей ребенка, вызывают живой эмоциональный отклик, повышают мотивацию и социальную адаптацию воспитанников.

В рамках проводимой образовательной деятельности активно используется интерактивная песочница — уникальное оборудование, которое позволяет ребенку в игровой форме развивать познавательные процессы. Игры, организованные в данном развивающем пособии, создают условия для изучения окружающего мира и формирования социального опыта, способствуют реализации ключевых принципов ФГОС ДО.

Интерактивное оборудование, наряду с традиционным, значительно расширяет возможности воздействия на ребенка, стимулирует развитие всех когнитивных функций. В процессе коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ задействованы все участники образовательных отношений. Значимой частью педагогической деятельности с детьми ОВЗ выступает консультативно-просветительское сопровождение семьи. Специалисты осуществляют консультативную поддержку родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, разрабатывают методические рекомендации по развитию детей и организации детской деятельности в домашних условиях.

Система комплексной работы по сопровождению детей с особенностями развития позволяет улучшить качество образовательного

процесса, обеспечивает повышение эффективности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и реализацию их прав на полноценное участие в жизни общества.

Литература

1. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. Саратов: Научная книга, 2003. 253 с.
2. Левитская А.А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России / А.А. Левитская // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: матер. межд. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 15–18.
3. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования / В.И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 11–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24920834>
4. Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет) / Т.А. Ткаченко. М.: Книголюб, 2007. 127 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) // СПС «КонсультантПлюс».
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) // СПС ГАРАНТ.

Инклюзия — мир открытий и возможностей: использование стратегий с доказанной эффективностью и технологии «ресурсная комната» как средство достижения успешности детей с особыми образовательными потребностями

Чепелева Елена Александровна,
заведующая, МБДОУ — детский сад комбинированного вида № 13;
Екатеринбург, Россия
mbdou13@eduekb.ru

Вольфсон Юлия Наумовна,
педагог-психолог, МБДОУ — детский сад комбинированного вида № 13;
Екатеринбург, Россия
mbdou13@eduekb.ru

Во взаимодействии МБДОУ — детский сад комбинированного вида № 13 и АНО Ассоциация «Особые люди» в 2018 г. был организован проект «Инклюзия — мир открытий и возможностей», направленный на

включение детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в образовательный процесс ДОУ.

Целью проекта является создание условий для успешного развития детей с ООП в процессе использования стратегий визуальной поддержки и технологии «ресурсная комната».

В процессе реализации проекта мы решаем следующие задачи:

1. Повышение компетентности педагогов и родителей детей с ООП в вопросах использования стратегий визуальной поддержки.

2. Развитие потенциальных возможностей детей с ООП, зоны их ближайшего развития.

3. Осуществление образовательного процесса, в котором дети с ООП максимально разделяют опыт со сверстниками, получая индивидуальную поддержку, соответствующую потребностям и достигаемым результатам.

Кадровым ресурсом нашего проекта является психолого-педагогическая служба — это ресурсный педагог (педагог-психолог) и тьютор для каждого ребенка с ООП (РАС). Технология «Ресурсная комната» является пространством и условием для альтернативных способов тестирования динамики развития детей, это территория поведенческой модификации и реализации программ по управлению поведением в процессе использования комплекса стимульного материала. В ресурсной комнате есть возможность как для индивидуальной работы, так и занятий в малых группах.

Успешным условием развития навыков детей с ООП является безошибочное обучение — программа правильной коррекции ошибок, используются стратегии с доказанной эффективностью обучения детей с ООП, в частности — комплекс средств альтернативной коммуникации, визуальной поддержки и адаптации учебного материала. Специалисты фокусируются на сильных сторонах детей, что является залогом успешности ребенка. Мы имеем завышенные ожидания в отношении ребенка, используя зону его ближайшего развития, такая планка поддерживает его прогресс и хорошую динамику развития.

В группе сверстников идет работа над созданием дружественной атмосферы. Дети участвуют в совместной творческой деятельности, в которой каждый может быть успешен. Для детей с ООП группа сверстников — это пример обширного репертуара деятельности, соответствующего возрасту ребенка, максимально широкий массив образцов для подражания, что вызывает сильное чувство принадлежности и широкие возможности для взаимоотношений с другими детьми, возможности для моделирования и принятия человеческого многообразия, возможности моделирования ситуаций для получения различных коммуникативных навыков. Такое общение позволяет нейротипичным детям лучше понять сверстников, способствует безусловному их принятию, выступает условием создания

благоприятной развивающей среды и положительного эмоционального фона. Продолжительность нахождения ребенка с ООП в группе и на занятиях устанавливается индивидуально, в зависимости от состояния ребенка в данный день и решения приоритетных задач развития ребенка.

Взаимодействие с родителями детей, в основе которого лежит взаимопонимание и сотрудничество, следование одним целям, совместное решение актуальных задач развития ребенка с ООП — все это способствует успешной инклюзии и социализации наших «особых» воспитанников — 5 детей с РАС включены в среду сверстников, каждый по своему индивидуальному режиму: один ребенок с РАС может находиться в общем образовательном процессе группы весь день и уже может заниматься без тьютора, ему нужна помощь только на некоторых фронтальных занятиях и на прогулке, другие дети с РАС с каждым днем все больше разделяют пространство группы со своими сверстниками, но им еще необходимы индивидуальные и подгрупповые занятия в ресурсной комнате по развитию навыков.

Получив успешный опыт использования технологии «ресурсная комната» и стратегий визуальной поддержки в работе с детьми с РАС, мы шагнули дальше и применили указанные технологии в работе с другими детьми с разными образовательными потребностями. У ребенка старшего дошкольного возраста с особенностями в поведении наблюдалось яркое сенсорное расстройство, он снимал всю одежду, не вступал в коммуникацию, не мог сообщить о своем состоянии и о своих желаниях. Совместно с мамой было разработано визуальное расписание, с помощью которого у ребенка ушла тревожность, появилось ясное понимание того, какие активности будут следовать дальше. Также ресурсная комната была использована как пространство сенсорной нагрузки, так как наблюдалась гипочувствительность тела ребенка, применялись массаж, самомассаж, батут, труба и т.д., что позволило ребенку комфортно себя чувствовать.

Ребенок старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи избегал мытья рук в детском саду. Применив технологию визуального представления частей процесса умывания, снизив тревожность, постепенно и поэтапно подводя мальчика к раковине, мы пришли к самостоятельному мытью рук. Также у этого ребенка высокая слуховая чувствительность, и поэтому мы ввели для него наушники, что позволило ему участвовать в шумных и веселых играх. С сентября 2020 г. мальчик успешно посещает общеобразовательную школу, а на осенних каникулах самостоятельно съездил в детский загородный лагерь.

В процессе наблюдения и анализа своей работы нами был сделан вывод о том, что вышеперечисленные технологии дают позитивные результаты в работе с детьми всех категорий: уровень коммуникации всех

детей значительно вырос по сравнению с началом учебного года; воспитанники групп стали очень внимательно относиться к детям с особенностями развития, сами инициируют общение, оказывают помощь; семьи детей с ООП следуют рекомендациям специалистов, понимая важность и значимость совместной работы; профессионализм педагогов учреждения значительно вырос, а работа над слаженностью команды и ее эффективностью продолжается.

Принципы инклюзии позволили принять детей с особенностями развития как личностей с разными интересами, знаниями и навыками, что обеспечило их успешное участие в процессе воспитания, где различия между воспитанниками принимаются как ресурс, который используется в развитии всех детей.

Все дети нуждаются в том образовании, которое способствует развитию социальных отношений и подготавливает их к жизни в обычной среде. Инклюзия имеет большой потенциал для построения дружбы, формирования уважения и понимания детьми всего многообразия общества.

Развитие проекта мы видим в популяризации инновационной практики, а именно в предоставлении равных стартовых возможностей для обучения детей с ООП, в налаживании сетевого взаимодействия с общеобразовательными учреждениями, с некоммерческими организациями, в распространении инклюзивной культуры и трансляции нашего позитивного опыта другим образовательным организациям для применения и реализации его на практике.

Особенности пространственных представлений и лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Чуканова Евгения Алексеевна,

студент 4-го курса кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»; Москва, Россия
ea.chukanova@mail.ru

Данилова Александра Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное
(дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»; Москва, Россия
danilovaam@mgppu.ru

В современном мире к основным правам ребенка относятся его всестороннее развитие и получение соответствующего образования. В свя-

зи с этим можно говорить о том, что необходимо создание равных возможностей для получения образования как для детей без отклонений в развитии, так и детей с особыми образовательными потребностями. Предоставить такие возможности может инклюзивное образование, которое сейчас является одним из приоритетных направлений отечественной педагогики [1].

Инклюзивная среда позволяет решить комплекс задач по осуществлению образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. По нашему мнению, одной из основных задач, возникающих в дошкольной инклюзивной среде при воспитании и обучении детей с общим недоразвитием речи, является их подготовка к обучению в школе.

Ребенок должен быть готов к овладению грамотой, что подчеркивает важность сформированности речи как полноценного средства общения к семи годам.

Дошкольное математическое образование является одним из базовых начал всестороннего развития ребенка, в ходе которого у дошкольников формируется целый комплекс элементарных математических представлений о количестве, пространственных и временных отношениях, величине и форме предметов. В своем исследовании мы остановились на изучении сформированности у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи пространственных представлений и пространственной лексики.

Научный интерес к проблеме раннего выявления у детей специфических нарушений ориентировки в пространстве не ослабевает, поиск оптимальных путей предупреждения и коррекции таких нарушений не останавливается. Это объясняется тем, что от качества освоения дошкольниками пространственных отношений, от сформированности у них пространственной лексики зависит не только развитие познавательных процессов, но и ориентировка дошкольников в окружающем мире: происходит расширение кругозора, развиваются игровая, изобразительная, конструктивная и другие виды деятельности. Доказано, что формирование пространственных представлений благотворно влияет на развитие речи, способствуя обогащению лексического запаса ребенка, развитию грамматического строя и связной речи.

Говоря о детях с речевыми нарушениями, нам следует помнить, что при коррекционной работе по формированию пространственных представлений и лексики необходим учет выявленных у дошкольников с общим недоразвитием речи особенностей.

Экспериментальная работа была организована и проведена на базе двух образовательных организаций г. Москвы: «Школа № 1208 имени

Героя Советского Союза М.С. Шумилова» и «Школа № 1434 «Раменки»». В выборку вошли 40 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст респондентов: 6–7 лет). В экспериментальную группу (ЭГ) были включены 20 дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), в группу сопоставительного анализа (ГСА) — 20 дошкольников с нормативным речевым развитием.

В основу диагностической программы, разработанной нами для изучения сформированности пространственных представлений и лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, был положен структурно-уровневый подход М.М. Семаго и Н.Я. Семаго. Авторами были выделены четыре уровня сформированности пространственных представлений: овладение представлениями о собственном теле, овладение представлениями о пространстве объектов, овладение пространством речи и языка, овладение пространством межличностных отношений [2; 3].

В своем исследовании мы сосредоточили внимание на исследовании вербализации старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи пространственных представлений, изучив особенности использования респондентами пространственных предлогов, слов и словосочетаний, обозначающих различные пространственные отношения (взаиморасположение объектов по горизонтали, взаиморасположение объектов по право-левой ориентировке).

Программа состояла из двух направлений, каждое из которых включало в себя три задания. Первое направление диагностической программы включало в себя задания, которые были направлены на анализ развития импрессивной речи. Второе направление включало в себя задания, которые были направлены на анализ развития экспрессивной речи.

Каждое задание включало ряд вопросов. Оценивание ответов участников эксперимента происходило по четырехбалльной шкале (за каждый ответ — от 0 до 3 баллов). Баллы, которые мог получить респондент за выполнение всех заданий диагностической программы, суммировались.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что самым успешным для обеих групп стало задание на изучение понимания слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтали на сюжетной картинке. Самым сложным для обеих групп стало задание на изучение использования слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтали.

На основе количественно-качественного подхода к оценке результатов констатирующего эксперимента нами были выделены три уров-

ня (высокий, средний, низкий) сформированности пространственных представлений и пространственной лексики у старших дошкольников. Результаты эксперимента показали, что 75% детей с ОНР из ЭГ имеют средний уровень сформированности пространственных представлений и пространственной лексики, в отличие от группы детей с нормативным речевым развитием (ГСА), где к среднему уровню было отнесено только 50% дошкольников, а 50% — к высокому уровню.

У детей с высоким уровнем сформированности пространственных представлений и пространственной лексики нами была отмечена способность успешно ориентироваться как в схеме собственного тела, так и в окружающем их пространстве. Они самостоятельно и тонко дифференцируют пространственное расположение объектов. Речь детей насыщена разнообразными пространственными предлогами, словами и словосочетаниями, обозначающими взаиморасположение объектов по горизонтали, а также взаиморасположение объектов по право-левой ориентировке.

При среднем уровне сформированности пространственных представлений и лексики дети способны успешно ориентироваться в схеме собственного тела и в окружающем пространстве с опорой на расположение рук. В собственной речи дети используют простые и некоторые сложные предлоги. Наибольшие трудности вызывает использование слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтали.

При низком уровне сформированности пространственных представлений и пространственной лексики дети не владеют представлениями о схеме собственного тела. Большую сложность представляет понимание слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтали и взаиморасположение объектов по право-левой ориентировке. Использование пространственной лексики в собственной речи ограничивается некоторыми простыми предлогами.

Анализ полученных экспериментальных данных также позволил нам составить типологию ошибок в экспрессивной речи старших дошкольников. В использовании ими пространственных предлогов, слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по горизонтали, а также слов и словосочетаний, обозначающих взаиморасположение объектов по право-левой ориентировке, мы выделили смешение близких по значению предлогов, слов и словосочетаний, смешение далеких по значению предлогов, слов и словосочетаний, антонимичные замены, замены на словосочетания.

Результаты нашего исследования позволяют сделать выводы о том, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи су-

ществуют значительные трудности в освоении пространственных представлений и использовании пространственной лексики, в связи с этим необходима грамотно спланированная коррекционно-педагогическая работа. В рамках инклюзивного образовательного процесса работа по формированию пространственных представлений и пространственной лексики у дошкольников с ОНР должна строиться с учетом ряда рекомендаций:

- должна опираться на точные диагностические данные о состоянии сформированности пространственных представлений и лексики у дошкольника с ОНР с учетом актуального уровня развития пространственных ориентировок, а также его потенциальных возможностей;
- во время занятий специалист должен уделять внимание как развитию пространственных представлений и лексики, так и развитию познавательных процессов, развитию крупной и мелкой моторики;
- специалист должен владеть широким спектром разнообразных технологий, методов, приемов и средств формирования пространственных представлений и лексики, что позволит эффективно выстраивать стратегию и тактику коррекционно-педагогической работы;
- большое внимание необходимо уделять организации предметно-пространственной среды. Погружение в ходе работы в правильно спроектированную образовательную среду является необходимым условием успешного формирования пространственных представлений и лексики у дошкольников с ОНР;
- работа по формированию пространственных представлений и лексики предполагает создание условий для эффективного взаимодействия специалиста с семьей дошкольника. Необходимо вовлекать родителей в процесс формирования пространственных ориентировок у ребенка в разнообразных жизненных ситуациях, в ходе совместной деятельности взрослых и детей, в игре.

Литература

1. Батяева С.В. Вопрос готовности детей с ТНР к инклюзивному образованию (на примере детей с ОНР) / С.В. Батяева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 37–40.
2. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. СПб.: Речь, 2005. 384 с.

Коррекционное развитие дошкольников средствами музыкального воспитания в рамках инклюзивного обучения

Шиповская Елена Германовна,
музыкальный руководитель, МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 3»;
Химки, Московская область, Россия
helen-add@yandex.ru

Осмысление современных положений дошкольного образования, а именно аспекта психолого-педагогической поддержки детей групп инклюзивной направленности приводит к выводу, что музыкальные занятия самым непосредственным образом отвечают коррекционным задачам. Так как музыкальная деятельность в дошкольном образовании является наиболее творческой гуманитарной составляющей и помогает создавать специальные условия для мотивационной и коммуникативной сторон обучения детей с ограниченными возможностями развития.

В рамках музыкального занятия в формах музыкальной деятельности детей заключен огромный комплекс возможностей развивать эмоциональный и эстетический мир ребенка, его коммуникативные навыки, творческую активность, воображение и фантазию. Познавательная деятельность на музыкальном занятии всегда сопряжена с творческой практикой. Потому что любая тема сопровождается пластическим, певческим, образным воплощением. Дети проявляют себя в разной мере, в силу индивидуальных возможностей, в раскрепощенной форме подвижных видов музыкальной деятельности.

Музыкальные занятия в детском саду синтезируют в себе разные формы деятельности — танец, пение, игру, импровизацию, пластические этюды, образно-театрализованные постановки и вариации. Это развитие не только гуманитарной сферы личности. Здесь разрабатываются двигательные навыки, координация движений, правильная осанка — то есть музыкальная деятельность призвана способствовать физическому здоровью. У ребенка развивается крупная и мелкая моторика. Он может контролировать свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью бегать, прыгать, танцевать. А музыкальное сопровождение всех форм движения наделяет их яркой эмоциональной окраской. Дети очень легко воспринимают систему музыкальных красок — они слышат тональные, ладовые, ритмические, динамические изменения в музыке и находят им пластическую трактовку.

На музыкальном занятии дети социально задействованы. Они взаимодействуют друг с другом, с педагогом и в разной степени проявляют

свои личностные качества. Это процесс, направленный на изменение статуса ребенка в отношении себя самого, своих знаний, умений и навыков. Позитивный результат продуктивной музыкальной деятельности способствует изменению внутренней позиции ребенка в отношении того, что он умеет и чему следует научиться для достижения поставленных целей. Эти принципы особенно актуальны в коррекционной работе с детьми, обладающими нарушениями речи разной степени тяжести.

В многолетней практике музыкального руководства в детском саду комбинированного вида, в работе с логопедическими группами автору удалось выработать некоторые методики коррекционной работы, которые показали определенную эффективность.

Наиболее интересными и актуальными представляются интеграционные формы образования. В практике логопедических групп дошкольных учреждений широко применяется технология «Логоритмика». Она включает в себя комплекс оздоровительных задач: укреплять костно-мышечный аппарат, развивать дыхание, совершенствовать координацию движений и моторные функции, формировать правильную осанку и походку. В том числе неоспоримы ее коррекционные задачи: работа над речевым дыханием, голосом, ритмической организацией речи, формирование общих представлений об интонации, работа над средствами выразительности речи. На основе перечисленных задач предлагается интегрированная методика с привлечением элементов познавательной и исследовательской деятельности на музыкальных занятиях «Экоритмы», которую внедряем как вариативную форму образовательной программы. Специфика ее заключается в том, что все выводы исследовательской задачи, которая ставится перед детьми, обыгрываются в ритмических и пластических этюдах, носящих импровизационный характер. В интеграционную схему включены также элементы игровой и ИК-технологий, что усиливает мотивационную сторону восприятия и участия детей в образовательном процессе.

Экоритмы — процесс исследования и музыкальной практики. Исследовательская составляющая направлена на изучение звуков и их свойств. Дети знакомятся с разнообразностью и свойствами звуков, способами звукоизвлечения, развивают слуховые навыки распознавания звуков, речевой аппарат, координацию движений. Игровые моменты прививают детям любовь к простейшему музицированию и вовлекают их в импровизационную сферу ритмических упражнений. Дети в ходе музицирования увлеченно играют на ударных и шумовых инструментах, пластически отображают характер звучания, творчески реагируют на импровизации через ритмическое обыгрывание логоритмических попевок, песен и танцев — это доставляет им большую радость.

Технология включает ряд направлений, которые служат основой для разработки цикла занятий:

1. «В мире звуков». Знакомство с разнообразностью и свойствами музыкальных звуков, с их высотными и динамическими характеристиками. Формулирование выводов, что развивает речевые возможности и словарный запас. Обыгрывание полученной информации через речевые и ритмизированные упражнения на координацию движений. Например, фразу в высоком регистре поем и прохлопываем, а фразу в нижнем регистре поем и притопываем и проч.

2. «Шум — тоже звук». Можно ли шуметь музыкально? Я — музыкальный инструмент (ноги, руки, голос). Издаем звуки и координируем свое тело: громко-тихо, быстро-медленно. Игры со звуком — передай звук по цепочке.

3. «Какой ты слышишь звук?» Занятия проводятся в формате музыкального развлечения. Использование интерактивной доски с тембральными и ритмическими играми. Интерактив — это поочередное взаимодействие сторон, где как стороны выступают педагог, воспитанник и используемый электронный образовательный ресурс. Каждое действие или реакция участников взаимодействия отражаются на доске, доступны для рассмотрения, осознания и обсуждения всеми участниками образовательного действия. Следовательно, такие игры активизируют реакцию ребенка на полученную информацию и задачу, корректируют его личностное самосознание.

4. «Как пою я и дудочка моя» — пение и духовой инструмент. Игры со звуком: пение логоритмической попевки и игра того же ритмического рисунка на дудочке. Используются дыхательные упражнения, развивается звуковысотное интонирование.

5. Музыкальная мастерская «Создаем шумовые инструменты». Изготовление маракасов из крупы (гречка, пшено, горох) и пластиковой бутылки. Проводится эксперимент со звучанием крупы разного калибра и характеристикой различных тембров. Музыкальный момент — аккомпанемент известной песни/песни.

6. «Как звучит вода». Звукозвлечение из стеклянных сосудов, наполненных водой. Изучается влияние на высоту звука количества воды в сосуде. А также используется пластиковая бутылка с водой как шумовой инструмент. Музыкальный момент — аккомпанемент известной песни/песни.

7. Оркестр шумовых инструментов, изготовленных на занятиях и в домашних условиях. Музыкальным материалом может служить выученная песня, пьеса, пройденная на слушании музыки, и проч.

8. Совместное с детьми оформление выставки — «Мои первые ударные инструменты».

Технология «Экоритмы» нацелена на взаимодействие с родителями. Во многом именно они делают вхождение ребенка в мир музыки желанным, интересным, занимательным, лично окрашенным и значимым.

Родители получают вариативную, доступную методику работы с детьми, основанную на проведении экспериментов со звукоизвлечением, требующих от детей фантазии и воображения. Она помогает родителям поддерживать коррекционную работу в исправлении недостатков развития своего ребенка:

- консультация для родителей «Музыкотерапия». Музыка как средство психоэмоциональной стабилизации ребенка;
- совместное творчество родителей и детей, мастерская домашних инструментов: «Мои первые ударные инструменты»;
- подготовка родителями материала для творческой мастерской;
- организация концерта семейного творчества — «Наш домашний оркестр»;
- создание родителями фотоальбома — «Наш домашний оркестр».

В рамках музыкальной деятельности велика роль партнерства преподавателя, родителей и детей. Здесь дети говорят много и активно. Они с удовольствием высказывают свою точку зрения по заданной проблеме. Проявляют лидерские качества. Возникает общая дискуссия, где взрослые и дети — равноправные участники. Также взрослый вместе с детьми выполняет ритмические, пластические, игровые задачи. Это партнерство мотивирует ребенка, раскрепощает. А для коррекционной эффективности это необходимые условия.

За счет использования интеграции разных форм деятельности технология «Экоритмы» помогает достигать разностороннего позитивного воздействия на речевые, психоэмоциональные, коммуникативные, координационные недостатки в развитии детей.

Речь детей становится более плавной и осознанной, дети говорят без мышечного напряжения, развиваются речевое и певческое дыхание, голос, звукообразование, артикуляция, интонация. Появились навыки свободного общения со взрослыми и детьми в области музыки; развиваются все компоненты устной речи.

Дети получают полноценное психофизическое развитие, они задействованы в подвижных и дидактических музыкальных играх, что не только повышает их интеллект, но и способствует повышению личного социального статуса, личностной самореализации. У всех детей появилось желание выполнять музыкально-игровые упражнения, они активно участвуют в праздниках, у них появились навыки творческого импровизационного музицирования, умения правильно извлекать звуки из простейших музыкальных инструментов.

Комплексный метод обучения, в основе которого лежит яркая духовно-эмоциональная составляющая музыкального творчества, представляется полезным к использованию на практике.

Задача современного педагога — увлечь детей сотворчеством, удовольствием, любовью к музыкальным занятиям и к музыке в целом. Это создает благотворную почву для коррекционной эффективности инклюзивного образования.

Развитие речевой активности детей дошкольного возраста со слуховой депривацией через экспериментальную деятельность

Юминова Наталья Николаевна,

педагог-тьютор, МАДОУ детский сад «Солнышко» комбинированного вида,
структурное подразделение № 28; Нижний Тагил, Россия
natali06102013@rambler.ru

Калинина Анна Викторовна,

воспитатель группы компенсирующей направленности для детей с ТНР,
МАДОУ детский сад «Солнышко» комбинированного вида,
структурное подразделение № 28; Нижний Тагил, Россия
super.aneshka2012@yandex.ru

Развитие речи детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач дошкольного образования, так как влечет за собой развитие коммуникативных качеств личности и, как следствие, успешную социализацию в современном обществе. Недаром одним из целевых ориентиров дошкольного образования на этапе его завершения федеральный государственный образовательный стандарт предполагает следующее: «...ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания...» [4]. Нормальное развитие речевой деятельности у детей дошкольного возраста предполагает: сохранность центральной нервной системы, сохранность слуховой, зрительной и моторной систем, благополучные условия общего психофизического развития. Нарушение или отсутствие какой-либо из вышеназванных составляющих влечет за собой различные нарушения речи, что препятствует речевому общению ребенка с окружающими и, как следствие, ограничивает его возможности социальной адаптации.

Как правило, ранее большая часть детей дошкольного возраста со слуховой депривацией обучалась в специализированных детских садах, в связи с этим контакты глухих и слабослышащих дошкольников с ми-

ром слышащих детей были чрезвычайно обеднены, а иногда и отсутствовали. Изоляция отрицательно воздействовала на разные стороны психического и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Поэтому их обучение и воспитание вместе со слышащими детьми имеет очевидные преимущества: ребенок постоянно находится среди слышащих сверстников, его мышление и поведение формируются в речевой среде, он не отрывается от семьи и привычных бытовых условий. Одной из задач федерального государственного стандарта дошкольного образования является «...обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)...» [4]. Для реализации этой задачи педагог (воспитатель, тьютор), работающий с детьми дошкольного возраста со слуховой депривацией, должен иметь представление об особенностях развития и условиях, способствующих успешной социализации такой категории детей. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста в условиях слуховой депривации раскрываются в трудах Г.В. Трофимовой, Ф.А. и Ф.Ф. Рау, Л.В. Неймана, Р.М. Боскис, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко и др. Можно выделить следующие основные условия для работы с данной категорией детей:

- опора на компенсаторные возможности организма. Л.С. Выготский писал: «Аномальное развитие — не дефектное, а своеобразное развитие... имеющее целый ряд положительных, возникающих в силу приспособления ребенка с дефектом к миру» [цит. по: 1]. Под положительными признаками он имел в виду компенсаторные механизмы адаптации, на основе которых строится применение специальных методов работы с такими детьми. Сильной стороной дошкольников с нарушенным слухом является потрясающая способность воспринимать информацию целиком (глобально), что означает, что мозг ребенка фиксирует все окружающие явления как на фотоснимке. Таким образом, обучение номинативному значению слова проходит в два этапа:

I этап (от 3—4 лет) — обучение глобальному (слитному, целостному) восприятию речевых единиц, написанных печатным шрифтом на табличках;

II этап (5—7 лет) — формирование аналитического восприятия слова;

- применение специальных методов (на основе компенсаторных возможностей организма) — дактильная азбука, фонетическая ритмика, артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, методы развития активного и пассивного словаря: тематические альбомы, карточки, дидактические игры. Исходя из этой методики, дидактические материа-

лы для экспериментальной деятельности должны содержать элементы, способствующие формированию номинативной лексики, активизирующие речевую деятельность детей;

- использование метода наглядности играет особую роль в образовании детей со слуховой депривацией, так как компенсаторные функции берет на себя орган зрения. Поэтому любая проблемная, игровая, экспериментальная ситуация должна быть визуально ярко и красочно оформленной.

Дошкольный возраст — это пора любознательности и живого интереса к окружающему миру, и дети с нарушениями слуха не являются исключением. Известно, что ознакомление с каким-либо предметом или явлением дает наиболее оптимальный результат, если оно носит действенный характер. Недаром еще Конфуций говорил: «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму» [цит. по: 2, с. 20]. Нужно предоставить ребенку возможность «действовать» с изучаемыми объектами окружающего мира, и здесь лучше всего подходит основной вид ориентировочно-исследовательской деятельности — экспериментирование. Дети очень любят экспериментировать, поэтому чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность ребенка с нарушением слуха, тем больше новой информации он получает, тем быстрее и полноценнее он развивается [3]. Задача педагога — организовать экспериментальную деятельность, для того чтобы она позволяла дошкольникам самим добывать информацию об изучаемых явлениях или объектах, сделать процесс обучения максимально эффективным и более полно удовлетворяющим их естественную любознательность, решая в то же время задачи коррекционной направленности по речевому развитию.

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем использовать метод экспериментирования для речевого развития ребенка со слуховой депривацией следующим образом: наличие наглядных сказочных персонажей и соревновательного элемента между ними. Рассмотрим этапы экспериментальной деятельности на примере развития сюжета сказки «Сказка про бутылку и бумагу»:

Знакомство с персонажами сказки — бутылкой по имени Бут и бумагой по имени Бума, сделанных соответственно из пластиковой бутылки и бумаги (в нашей сказке это была этикетка для бутылки лимонада, поэтому они и дружили). Персонажи должны быть яркие, интересные, соответствовать материалам, которые сравниваются в опытах. В нашем случае это пластик и бумага. В других случаях это могут быть Гвоздь и Карандаш (железо и дерево), Вода и Лед и т.д.

Развитие сюжета сказки, подводящего к необходимости проведения эксперимента или опыта: «Дружили на свете Бут и Бума. Были они луч-

шими друзьями, все делали вместе... Но однажды поднялся сильный ветер и потащил друзей за собой. Бумага полетела, закружилась. Ей было весело и интересно. С высоты так хорошо смотреть на мир. Бутылка Бут лишь звала свою подругу с земли и только перекачивалась с места на место под сильными порывами ветра... Когда ветер наконец утих, Бума упала, но не на землю, а в большую лужу. Вода не пожалела бедную бумажку. Бедняжка намокла и стала тонуть». Учитывая особенности детей дошкольного возраста с нарушением слуха, персонажи и сопутствующие элементы сказки должны иметь таблички для проговаривания, сюжет проигрывается наглядно, интересно. Например, это может быть теневой или настольный театр, театр с ширмами. Возможно также использование современных интерактивных технологий. На этом этапе детьми с помощью педагога поднимаются вопросы проблемного характера: а действительно ли Бумага может улететь? Как Бутылке помочь Бумаге вылезти из воды? В этом примере сказочные персонажи помогают друг другу, но может быть и такой вариант, когда они спорят друг с другом, кто главнее, как в сказке о Гвозде и Карандаше.

Непосредственно экспериментальная деятельность. На данном этапе идет реализация опытов, исходя из сюжета сказки и поставленной цели экспериментирования. Детям предлагается экспериментальным путем узнать свойства веществ, из которых сделаны персонажи, и самим ответить на поставленный вопрос. В целях качественного проведения опытов для каждого из них нами были разработаны турнирные таблицы с заранее прописанными опытами, схемы-алгоритмы, которые учитывают особенности работы с детьми, имеющими нарушения слуха, и способствуют формированию номинативной лексики и развитию речевой деятельности. Впоследствии каждый ребенок, используя данные схемы, может самостоятельно повторить опыт, установить и проверить свойства выбранных веществ и проговорить их с помощью специальных средств (дактильной азбуки, например). Опыты должны быть подобраны таким образом, что турнирный счет оказывается равноценным и позволяет сделать вывод, что вещества, из которых сделаны персонажи (пластик и бумага), имеют разные свойства, но по-своему важны для человека.

Этап продуктивной деятельности. На заключительном этапе имеется продукт совместной деятельности педагога и детей, который позволяет закрепить приобретенные в процессе предыдущей деятельности навыки и знания и может использоваться в различной деятельности детей, не только экспериментальной. Это могут быть тематические альбомы, лэпбуки, интерактивные игры, пособия для театральной деятельности и др. В нашем случае этим результатом стал настольный театр «Приключения Бута и Бумы», интерактивная игра «Скажи правильно»,

схемы-алгоритмы для экспериментальной деятельности, учитывающие особенности детей дошкольного возраста со слуховой депривацией.

Реализация инклюзивного образования — это наша современная реальность, как бы мы к этому ни относились. Задача педагога в данном случае создать такие условия в образовательном процессе, чтобы каждый ребенок смог реализовать себя как личность, но в то же время они позволили бы решить задачи коррекционной направленности. Мы считаем, что представленный нами вариант использования экспериментальной деятельности может быть применен в группе комбинированной направленности для разных категорий детей. Такой опыт работы по праву можно считать инклюзивным.

Литература

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха / Л.А. Головчиц. URL: <https://iknigi.net/avtor-lyudmila-golovchic/31861-doshkolnaya-surdopedagogika-lyudmila-golovchic/read/page-1.html> (дата обращения: 14.07.2021).
2. Михаленкова И.А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова. СПб.: Речь, 2006. 96 с.
3. Порошина О.Н. Экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего возраста с нарушением слуха / О.Н. Порошина. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2018/04/22/eksperimentirovanie-kak-sredstvo-razvitiya> (дата обращения: 14.07.2021).
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384 // СПС ГАРАНТ.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Формы организации исследовательской и проектной деятельности в инклюзивной школе

Белокопытова Анна Николаевна,
учитель английского языка, ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей
с нарушениями зрения»; Абакан, Республика Хакасия, Россия
anja0810@yandex.ru

Комф Наталья Владимировна,
учитель обществознания и истории, ГБОУ РХ «Школа-интернат
для детей с нарушениями зрения»; Абакан, Республика Хакасия, Россия
otl-za@mail.ru

Основной контингент детей, обучающихся в ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения», это дети с нарушениями зрения. Учащиеся с тяжелыми формами ДЦП изучают школьную программу в Центре дистанционного образования при школе-интернате; на дому по основной адаптированной общеобразовательной программе обучаются школьники с умеренной и глубокой умственной отсталостью, множественными нарушениями развития.

В специальных классах обучаются дети с легкой степенью умственной отсталости. Основными формами активного включения (инклюзии) данных учащихся в учебно-воспитательный процесс школы являются: организация их обучения небольшими группами, до 9 человек, в разновозрастных классах (например, 4–5, 5–6, 7–8-е классы), обеспечение совместного с другими учащимися участия во внеурочной деятельности, включая летний пришкольный лагерь, и организация совместного проживания данных учащихся с другими детьми в интернате во время учебного года.

Привлечение детей с нарушением интеллекта к внеурочной деятельности осуществляется как на уровне класса, так и в общешкольном масштабе. В системе традиционных социально значимых, культурно-досуговых и познавательных мероприятий (праздники, фестивали, концерты, конкурсы, олимпиады, спартакиады, социальные акции) особое

место занимает организация участия детей с нарушениями интеллекта в исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, педагоги школы-интерната не только выявляют среди школьников с нарушением интеллекта детей с музыкальной, художественной одаренностью, организуют их участие в различных конкурсах художественного направления, но и приобщают их к интеллектуальной деятельности. Примером такой деятельности является участие этих детей в предметных неделях: выразительное чтение стихотворений и рассказов на Неделе филологии, презентация проектов «Растение — циклы жизни» на основе домашних опытов по проращиванию семян и рассады на Неделе естественных наук или виртуальная портретная галерея «Великие россияне» на Неделе истории.

Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся с нарушениями интеллекта имеет ряд особенностей. Во-первых, в отличие от подобной деятельности у учащихся с нормой интеллекта, здесь каждый этап от определения предмета исследования, постановки исследовательских или проектных задач до презентации результатов исследования или проекта осуществляется вместе с педагогом или при помощи родителей. Во-вторых, научность в познавательной деятельности такого ученика фактически отсутствует, так как дети с нарушениями интеллекта затрудняются в применении таких методов работы, как анализ, синтез, выдвижение гипотезы, обобщение. Учитывая особенности мышления, педагоги ставят перед школьником задачи по составлению описания объекта исследования, ведению дневника наблюдений, заполнению частично готовых аналитических таблиц, построению графиков по готовым шаблонам.

В-третьих, изложение и защита перед аудиторией основных тезисов о проделанной работе требует творческого подхода, умения работать в режиме экспромта, быстрой реакции на неожиданные вопросы, способности переключаться с одной обсуждаемой темы на другую. Все эти формы деятельности фактически недоступны для ребенка с нарушениями интеллекта, поэтому презентация результатов исследования или проекта организуется в форме заранее подготовленных ответов на вопросы.

Оценка качества исследования или проекта в данном случае не может быть организована по принципу выявления лучшего среди представленных к защите. Для детей с нарушениями интеллекта, согласно требованиям ФГОС ОВЗ [1], предметные результаты в освоении образовательной программы должны показать их достижения в сравнении с достижениями на предыдущем этапе обучения. Таким образом, оценивая результаты проектной или исследовательской деятельности учащихся, педагоги отмечают достигнутый прогресс в умениях и навыках данного ребенка, не сравнивая его достижения с достижениями других детей. В то же время защита работ в рамках школьной

научно-практической конференции организуется с условием обязательного заслушивания всех участников, предварительно разделенных на группы. Обучающимся рекомендуется задавать вопросы участникам. Таким образом, происходит включение данных учащихся в совместную деятельность с детьми с нормой интеллекта, и это дает возможность расширения их представлений об окружающей действительности, развития речи, диалогических форм общения, приобщает к совместному творческому процессу, учит всех детей проявлять терпимость и доброту, поддерживать друг друга.

Организуя проектную и исследовательскую деятельность с детьми с нарушениями интеллекта, вовлекая их родителей в совместную деятельность, применяя технологии сотрудничества и доверия, педагоги школы-интерната формируют опыт уважительного отношения, взаимопомощи, атмосферу дружеской поддержки и удовлетворения от совместной деятельности всех членов школьного сообщества.

Для детей с ОВЗ с нормой интеллекта школа организует различные формы исследовательской деятельности, прежде всего с учетом интересов и потребностей учащихся в определении своего профессионального будущего. Работая с малыми группами, педагоги максимально реализуют индивидуальный подход, используя наблюдение, эксперимент, исследование, работу с научной литературой. В школе несколько лет действует научное общество учащихся «Прометей», его участники ежегодно выступают с исследовательскими работами на межрегиональной научно-практической конференции в рамках чемпионата профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями «Абилимпикс» Республики Хакасии. Так, в январе – феврале 2021 г. работы учащихся в номинации «Профессии будущего» были высоко оценены жюри конференции и заняли призовые места. В 2021 году исследовательская работа ученицы 9-го класса была представлена на V конкурсе ученических исследовательских и творческих работ «Учимся финансовой грамоте на ошибках и успехах литературных героев» проекта ПАКК и стала финалистом в номинации «Исследовательская работа» в январе 2021 г. Работа была направлена на развитие интереса к формированию финансовой грамотности среди современных подростков. Исследование вызвало интерес учащейся, так как в качестве анализируемых источников были использованы произведения детской литературы зарубежных авторов, не входящих в список школьной программы (Марк Твен «Том Сойер» и Бодо Шефер «Мани, или Азбука денег»). Заслужив хорошую оценку экспертов проекта, было решено развить тему предпринимательской деятельности подростков в следующей исследовательской работе «Подростковое предпринимательство: XIX и XXI века. На примере героев литературных произведений», которая и была представлена на конференции Абилимпикс.

В 2018 году педагоги совместно с обучающимися Центра дистанционного обучения, детьми с тяжелыми формами ДЦП разработали и реализовали краткосрочные проекты: «Почему урочище Сундуки является уникальным местом в мире?», «Могу ли я стать путешественником (на примере однодневного путешествия)?».

Целью педагогов стало определение степени социализирующего эффекта проектной деятельности для подростков, которые постоянно обучаются в дистанционном режиме и, следовательно, лишены возможности каждодневного непосредственного общения со сверстниками в школьном коллективе. Работа над проектами велась в дистанционном режиме через групповые чаты в системе Skype. Итоговыми мероприятиями проекта стали однодневное путешествие учащихся и педагогов в урочище Сундуки и утверждение итоговых продуктов проекта — словаря юного туриста «Путешествие за один день» с приложением на шрифте Брайля и буклета «Урочище Сундуки — детский взгляд».

Использование заданий, стимулирующих самостоятельную поисково-исследовательскую работу учеников с применением технологий очной и дистанционной исследовательской работы, дает возможность детям с ОВЗ обучаться приемам рациональной умственной деятельности. Задача педагогов заключается в такой организации работы, чтобы со временем степень самостоятельности учащегося возросла, а помощь преподавателя уменьшилась, — это особенно важно для детей с особенностями в развитии.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) // СПС ГАРАНТ.

Использование интерактивных технологий на уроках физики

Белокрылова Юлия Александровна,
преподаватель физики, БПОУ УР «Воткинский промышленный техникум»;
Воткинский, Россия
yuliyabelokrylova@yandex.ru

Готовясь к очередному уроку, преподаватель всегда задумывается о том, как в мире электронной культуры сделать свой урок более ин-

тересным для студентов, а следовательно, более эффективным в усвоении нового материала. В этой среде меняется и роль преподавателя. Он должен стать координатором всего информационного потока на уроке. Поэтому преподавателю жизненно необходимо владеть современными методиками и образовательными технологиями, для того чтобы общаться со студентами «на одном техническом языке». Таким образом, возникает необходимость организации процесса обучения с использованием аудиовизуального оборудования, а именно интерактивной доски. Организация учебного занятия с использованием интерактивной доски должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, развитию универсальных учебных действий. Отсюда следует, что интерактивные технологии должны выполнять определенную образовательную функцию, для того чтобы студент мог разобраться в потоке информации, осознать ее и при необходимости использовать в жизни.

Современные дети имеют совершенно иной взгляд на жизнь. Поколение, выросшее на мобильных телефонах и компьютерах, требует постоянной зрительной стимуляции, быстрого динамического образовательного процесса. Неотъемлемой частью любого учебного кабинета всегда являлась традиционная доска с мелом. В настоящее время этот инструмент обмена информацией между студентом и преподавателем должен быть интерактивным. Интерактивная доска — это не просто сенсорный экран с выходом в Интернет. Это активное обучение, то есть обучающиеся не только получают знания от преподавателя, но и сами используют методы и средства, стимулирующие учебный процесс, учитывающие индивидуальные способности каждого ребенка и обеспечивающие требуемый уровень мотивации.

В ноябре 2020 г. в наш техникум привезли интерактивную доску по программе «Цифровая образовательная среда». Этот федеральный проект направлен на то, чтобы российские педагоги научились уверенно владеть ИКТ. Устройство было новым и незнакомым. Автор не представляла, как им пользоваться и какие возможности оно предоставляет для учебного процесса. По истечении некоторого времени выяснилось, что его можно использовать не только в качестве наглядности при изучении нового материала, оно также позволяет представлять информацию с помощью разных мультимедийных ресурсов. Преподаватель и обучающийся могут остановить и обсудить нужную часть урока. Это способствует оживлению диалога между преподавателем и студентом. Есть режим с выходом в Интернет, графические режимы, а также интерактивную доску можно

использовать как традиционную. Только вместо мела используются специальный стилус или тактильное управление. Также с помощью интерактивной доски можно ставить лабораторные мини-опыты по разделам: «Молекулярно-кинетическая теория», «Электродинамика», «Оптика».

В последнее время все чаще в учебных группах нашего техникума появляются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). В процессе обучения детей с ОВЗ психологи рекомендуют развивать восприятие ребенка, связанное с функционированием различных сенсорных систем — визуальной, аудиальной и особенно кинестетической. В отличие от других компьютерных средств интерактивная доска не сужает функциональные возможности кисти, не превращает ее в банальное приспособление для удерживания мышки, а предлагает много других способов контакта. Кинезиологическая активность студента может развиваться, а при необходимости и корректироваться с помощью особенностей интерактивной доски. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Учеными доказано положительное влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности: развитие речи, мышления, памяти, внимания и восприятия.

Благодаря разнообразным возможностям использования интерактивной доски студенты гораздо быстрее понимают сложный учебный материал. Качество уроков заметно улучшилось. Если ребенок осваивает материал только в виде просмотра и прослушивания, то он получает только знания и быстро их забывает. Если же обучающийся не пассивно поглощает поток информации, а динамично с ним взаимодействует, т.е. интерактивен, тактильно связан с этой культурной средой, то мы можем предположить, что студент не только получит знания, но и запомнит их и применит в практической деятельности. Статистика показывает, что результаты выполнения практических заданий обучающихся немного увеличились. С помощью интерактивной доски уроки стали проходить в более оживленном русле, и бесспорный факт, что дети отложили свои телефонные гаджеты на край парты.

Таким образом, практика доказывает, что молодое поколение легко и быстро осваивает новые технические устройства, но всегда нужно помнить о том, что интерактивные технологии исполняют второстепенную роль на уроке, а главная роль принадлежит преподавателю, который руководит всем информационным потоком урока.

Развитие познавательных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Гребнева Маргарита Александровна,
учитель-дефектолог, ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 1»;
г. Нижний Тагил, Россия
ma-grebneva@mail.ru

Базовые учебные действия — это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью [1]. Познавательные базовые учебные действия — это основной структурный компонент учебной деятельности. Они носят метапредметный характер, лежат в основе любой учебной деятельности независимо от ее предметного содержания. Основным методическим подходом в развитии познавательных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является практико-ориентированный подход. Согласно данному подходу выполнять мыслительные операции с учебными объектами обучающимся необходимо только после практической работы с ними. Ведущей формой мышления обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является наглядно-действенное мышление. В связи с этим в коррекционно-развивающую работу необходимо включать упражнения, которые «подкрепляют» наглядно-образные задачи работой с реальными объектами.

При отборе упражнений, направленных на развитие познавательных базовых учебных действий, мы исходили из следующих требований:

- упражнения должны носить коррекционно-развивающую направленность;
- способствовать формированию необходимых предметных компетенций;
- содействовать развитию мыслительных операций;
- учитывать возрастные психологические особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для работы с обучающимися были отобраны следующие упражнения, соответствующие перечисленным требованиям.

1. Упражнения на развитие операций анализа и синтеза:

а) «Зашифрованное слово». Обучающемуся предлагается набор букв. Из данных букв обучающийся должен составить слово. Кроме развития

фонематического анализа, данное задание закрепляет навык чтения: (У, Б, Е, Ч, И, К, Н);

б) «Допиши слово». Обучающийся должен дописать слово или вставить пропущенный слог (можно выполнять с опорой на картинку): До_га, _пуста. Таким же образом можно проводить словарный диктант;

в) «Исправь ошибку». Это упражнение помогает внимательно прислушиваться к словам. Для обучающихся создается проблемная ситуация, например: «Посмотрите, как Незнайка написал слова, давайте поможем ему и исправим ошибки». Предлагаются такие слова: «штул», «колова», «сапка», которые необходимо записать правильно.

2. Упражнения на развитие операции сравнения:

а) «Подбери рифму». Обучающемуся необходимо подобрать к слову рифму, например, «мышка — пышка», «бочка — почка» и пояснить, чем отличаются эти слова?;

б) «Сравни слова». Предлагается сравнить слова и пояснить, чем они похожи и чем отличаются. Бабочки — ласточки. Яблони — березы. Лисы — собаки. Цветы — деревья. Рыбы — птицы.

3. Упражнения на развитие операции классификации:

а) игра «Четвертый лишний». Обучающемуся предлагаются картинки или слова, например: чашка, очки, туча, дом; дорога, доска, дуб, туфли. Обучающемуся необходимо либо убрать лишнюю картинку, либо исключить лишнее слово;

б) «Найди пару». На заданных рисунках обучающимся нужно найти сходные предметы.

4. Упражнения на развитие операции аналогии:

а) «Заплатка». Обучающемуся предлагается подобрать правильную заплатку к картинкам;

б) «Аналогии». Предлагается установить логическую связь между словами и перенести эту же логическую связь на приведенное рядом слово.

5. Упражнения на развитие операции абстрагирования. Например: «Понимание пословиц». Обучающемуся предлагается прочитать пословицу и подобрать к ней подходящую фразу, отражающую смысл пословицы. Упражнение можно оформить в виде тестового задания, например: Семь раз отмерь, а один раз отрежь:

— если сам отрезал неправильно, то не следует винить ножницы;

— прежде чем сделать, надо хорошо подумать;

— продавец отмерил семь метров ткани и отрезал.

В выполнении приведенных выше упражнений важна совместная работа учителя и обучающегося. До начала выполнения упражнения необходимо актуализировать необходимый учебный материал, подроб-

но разобрать несколько примеров. При возникновении у обучающегося трудностей в выполнении упражнений следует еще раз повторить учебный материал, разобрать примеры, обратиться к наглядному материалу, практическим примерам.

Упражнения, направленные на формирование познавательных базовых учебных действий, должны проводиться системно, содержать как коррекционно-развивающий, так и предметный компонент. При выборе упражнений необходимо учитывать психофизиологические особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Литература

1. Примерная основная образовательная программа для умственно отсталых детей. URL: <https://sudact.ru/law/primernaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obshcheobrazovatelnaia-programma-obrazovaniia-obuchaiushchikhsia/>

Использование СДО в развитии социально-коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования

Дерябина Елена Викторовна,

учитель-логопед, ГБОУ г. Москвы «Школа № 830»; Москва, Россия
deryabina.ev@school830.ru

Кишиневская Марина Александровна,

аспирант, АНО ВО «Московский гуманитарный университет»,
учитель-логопед, ГБОУ г. Москвы «Школа № 830»; Москва, Россия
kishinevskaya.ma@school.ru

Одна из самых актуальных проблем современного образования детей с ОВЗ — создание условий успешной социализации личности на протяжении всей ее жизни. При этом значимыми становятся вопросы обеспечения доступности качественного образования с использованием здоровьесберегающих технологий, социального благополучия и адаптации в образовательной среде. Каждый ребенок имеет право на полноценное образование, которое отвечает его потребностям, используя имеющиеся у него возможности.

Цель данной работы — показать варианты использования в практической деятельности учителей-логопедов различных систем электронного обучения (Learning Management System), адаптированных к возможно-

стям детей с интеллектуальными нарушениями для развития их социально-коммуникативных навыков. Данный вопрос приобрел особую актуальность в условиях пандемии и необходимости проведения занятий онлайн.

Формирование социально-коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями — сложный и длительный процесс. Он подразумевает не только формирование языковых навыков и речевых умений, но и целого ряда форм коммуникативного поведения (умения слушать, поддержать диалог, грамотно использовать принятые в культуре жесты, регулировать тембр и громкость голоса и др.).

Недостаточная сформированность коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями отрицательно влияет на развитие личности, межличностных отношений, затрудняет установление контактов с окружающими. В коммуникативной деятельности детей данной категории существуют стойкие нарушения всех звеньев процесса общения: снижение коммуникативно-познавательной потребности, неумение последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, неполное понимание обращенной речи. Именно развитие коммуникативных навыков является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития ребенка.

Обеспечить формирование социально-коммуникативных навыков детей, расширить количество социальных контактов, закрепить уже сформированные умения можно и на занятиях в формате онлайн. При этом занятия именно в таком формате позволяют подключить к коммуникации детей из разных классов, обучающихся по разным вариантам программ, создавать разновозрастные и разноуровневые группы, что способствует формированию социально-коммуникативных навыков всех учеников.

Дистанционные логопедические занятия можно проводить на базе хорошо известных платформ: Skype, Zoom, Google Meet, Teams Microsoft и др. Однако сделать занятие по-настоящему увлекательным и ярким помогают сервисы для создания интерактивных заданий. Благодаря индивидуализированным играм и упражнениям сохраняется интерес к занятию, что особенно актуально для детей с интеллектуальными нарушениями, особенности ВПФ которых осложняют процесс интерактивного онлайн-взаимодействия.

При этом задания, создаваемые в таких сервисах, отвечают следующим требованиям: вариативность; информативность; модульность обучения; четкий и краткий инструктаж к предлагаемым заданиям; возможность привлечения родителей или тьютора; наличие оперативной обратной связи по результатам выполнения заданий.

Кратко остановимся на возможностях нескольких сервисов создания интерактивных заданий.

LearningApps — сервис позволяет создавать различные игры и упражнения, быстро адаптируя их под потребности и возможности конкретного ребенка. Здесь также есть типы заданий, позволяющих вводить соревновательный элемент в занятия. Задания можно давать в разной форме: текст, аудио, видео, картинка. Это позволяет предлагать ученикам различные учебные коммуникативные ситуации, которые было бы трудно смоделировать в режиме офлайн.

Madtest — сервис помогает учителю создавать тесты и викторины с учетом особенностей и возможностей каждой категории детей. Красочные викторины позволяют проверить полученные социально-коммуникативные навыки, способность правильно реагировать в различных ситуациях общения, подбирая уместные восклицания, слова или выражения. Быстрая индивидуализированная обратная связь во время прохождения теста помогает удерживать внимание ученика и создает определенную коммуникативную интригу, побуждая выполнять задание до конца.

Kahoot — сервис позволяет объединить учеников, находящихся на онлайн-уроке для выполнения тестовых заданий. Отвечая на вопросы (в виде текста, картинки или видеофрагмента), дети соревнуются друг с другом, что позволяет им продолжать чувствовать свою общность в ситуации дистанционного обучения. Это позволяет поддерживать уже установленные коммуникативные связи и не терять полученные умения и межличностные отношения во время изоляции.

Flippity — сервис для создания интерактивных карточек и упражнений. Используя яркие флеш-карточки этого сервиса, можно расширить представления учащихся о разнообразии социального мира, о тонкостях человеческих взаимоотношений. Это позволяет им в дальнейшем успешно адаптироваться в мире за пределами школы.

ProProfs — этот сервис помимо привычных функций аналогичных платформ позволяет после каждого успешно завершеного задания выдавать учащимся дипломы и сертификаты, поощряя их усердие и прилежание. Кроме того, здесь можно отслеживать все действия учеников, кратность и качество выполнения заданий и получать подробный отчет о динамике каждого ученика.

Все используемые нами платформы и сервисы интерактивного и дистанционного обучения доказали свою эффективность в обучении социально-коммуникативным навыкам обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Их использование способствует успешной работе с детьми данной категории.

Сенсорная зона — создание условий для обучения «особых» детей

Дубиковский Сергей Юрьевич,
директор, ГОУ РК «Специальная (коррекционная) школа № 45» г. Ухта;
Ухта, Республика Коми, Россия
sdubikovskiy@yandex.ru

Полякова Татьяна Александровна,
учитель, ГОУ РК «Специальная (коррекционная) школа № 45» г. Ухта;
Ухта, Республика Коми, Россия
ta_uchta@mail.ru

Инклюзивное образование детей с множественными нарушениями развития, в том числе интеллекта, как и инклюзивное образование в целом, появилось на современном этапе развития педагогики и имеет богатую историю. Его проблематика, принципы, методические приемы все еще находятся в области диспутов и, на наш взгляд, неоднозначны. Многие современные зарубежные и отечественные специалисты в сфере образования явно указывают на то, что форма образования, при которой происходит вовлечение детей с умственным отставанием в обучение в обычных школах, оправданна и плодотворна [1].

Другие практические исследователи считают, что, несмотря на высокий интерес к проблеме инклюзивного образования, по-прежнему мало внимания уделяется вопросам, касающимся отрицательного опыта совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Это провоцирует возникновение необоснованных практик инклюзивного образования [2].

На первый взгляд наша коррекционная школа инклюзивной не является.

Вот уже более 50 лет она осуществляет образовательную деятельность учащихся с ограниченными возможностями здоровья, уделяя большое внимание комплексной психолого-педагогической реабилитации и коррекции, поддержке и сопровождению. В 2006 году был создан класс для детей со сложными дефектами, в 2008 г. — класс для детей с глубокой умственной отсталостью. Это был первый опыт региона в обучении детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Сегодня в школе функционирует пять классов для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Среди них дети с расстройствами аутистического спектра, синдромами Дауна, Эдвардса, Ретта. Это дети с особыми возможностями, особыми потребностями. Характе-

ризуются они разной степенью психофизического развития, различным уровнем сформированности психических функций, практических навыков. Зачастую эти учащиеся имеют нарушения нейродинамики (повышенная возбудимость, подвижность, которые сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью). Все это затрудняет процесс адаптации учащихся в образовательной деятельности, формирования у них жизненных компетенций. Таким детям требуется смена обстановки, снятие эмоционального напряжения.

Задача школы — включить в процесс образования всех обучающихся, с учетом их потребностей и возможностей. Но порой учитель класса ограничен в возможностях помощи такому ученику. Реалии современной обычной школы на периферии, живущей в условиях жесткой финансовой экономии, чаще всего означают отсутствие «помощников» (тьюторов, ассистентов), оборудованного места для уединения ученика в учебном кабинете, что создает определенные трудности. Ведь негативные реакции одного могут вызвать стрессовые ситуации у других. В данных условиях учителю необходимо быстро отреагировать, создать комфортную обстановку для всех.

Инклюзивная практика нахождения в одном помещении детей с различными тяжелыми и множественными нарушениями развития привела к идее расширения зон кабинета: к имеющимся зонам учебных занятий и зоне учителя потребовалось добавить зону сенсорной разгрузки, оборудованной необходимыми релаксационными тренажерами, а у учащихся появилась возможность снять усталость от занятия, напряженно находясь за партой, снизить тревожность.

Так возник проект «Уголок тепла», цель которого — организация адаптивной предметно-развивающей среды, обеспечивающей разрешение психоэмоциональных, коммуникативных, сенсорных, поведенческих проблем в развитии детей с выраженными, тяжелыми и глубокими интеллектуальными нарушениями, повышение эффективности комплексного их сопровождения путем создания в учебных кабинетах специальной сенсорной зоны.

В ходе реализации проекта в четырех учебных кабинетах были оборудованы сенсорные зоны, включающие:

- компьютерное оборудование (проектор, ноутбук, цветной принтер — для организации сенсорной деятельности; планшеты, наушники — для снятия тревожности через аудио- и видеозаписи);
- мебель (рабочее место для индивидуальной работы, включающее в себя детский стол и стул; тумба для хранения, мягкое кресло-капля для отдыха; ширма, позволяющая отгородить в случае необходимости сенсорную зону от учебной);

- специальные приспособления (утяжелители-жилеты, на запястье, на плечи, позволяющие контролировать мышечное напряжение; силиконовые браслеты — безопасные приспособления для жевания);
- дидактические пособия и развивающие игры (фланелеграф, световой песочный планшет, разнообразные игры на сенсорное развитие и коррекцию познавательной деятельности).

Сенсорная зона соответствует принципам предметно-развивающей среды:

- оптимальная насыщенность (материалы и оборудование создают целостную среду);
- разнообразие (наличие всевозможного игрового и дидактического материала для сенсорной коррекции, продуктивной деятельности, развития мелкой моторики);
- доступность (расположение в поле зрения ребенка);
- полифункциональность (возможность трансформировать; использование пособий и игр при фронтальной работе).

Каждая игра, пособие выполняют не только коррекционно-развивающую функцию (КРФ), но и образовательную (ОФ), формируя новые знания и закрепляя учебный материал по тому или иному учебному предмету. Например, игра «Цвета и размеры»: КРФ — восприятие цвета, размера, их дифференциация; развитие координации, точности движений, мелкой моторики; ОФ — закрепление понятий «большой, маленький», выработка практических навыков количественного и порядкового счета предметов (математические представления); называние (нахождение) цвета и его оттенка (изобразительная деятельность).

Среди достоинств комплекта игр и пособий следует выделить:

- многофункциональность (обеспечивает игровую, познавательную, творческую деятельность);
- ориентированность на коррекционно-развивающую деятельность и закрепление учебного материала;
- возможность самостоятельного выполнения учащимися;
- хорошее качество оборудования и пособий;
- направленность на учащихся разного уровня развития.

Исходя из индивидуальных особенностей учащихся, педагогами классов для детей с ТМНР сформулированы педагогические проблемы (ПП) и возникающие противоречия (ВП), поставлены цели работы (ЦР), что позволило индивидуализировать образовательный маршрут для каждого ребенка в соответствии с его особыми потребностями, возможностями, интересами.

Итогом реализации образовательного проекта «Уголок тепла» (создание сенсорной зоны) появилась возможность:

— организации комплексной коррекции учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, поведенческими расстройствами в условиях учебного кабинета;

— быстрого реагирования педагога на неадекватное психоэмоциональное состояние ребенка;

— построения индивидуального образовательного маршрута с привлечением приобретенного оборудования;

— повышения познавательной активности учащихся, коррекции сенсорных нарушений;

— создания многофункциональности учебного кабинета, активизации предметно-развивающей среды.

Резюмируя, можно отметить, что создание в учебных кабинетах специальных сенсорных зон максимально ориентировано на потребности ребенка, позволит обеспечить овладение им необходимым минимумом практических компетенций и, по возможности, адаптировать его к взаимодействию с социумом.

Литература

1. Мулатова Н.А., Рябенченко Н.Н. Инклюзивное образование детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Мулатова, Н.Н. Рябенченко // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. С. 259–261.

2. Четверикова Т.Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью / Т.Ю. Четверикова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). Ч. 3. С. 116–118.

Активные методы обучения детей с инвалидностью

Жугич Милуша Стояновна,

магистр социальной работы и международной политики, директор,
Ассоциация поддержки лиц с нарушениями психофизического развития;

Никшич, Черногория
cica-uzpd@t-com.me

В отличие от традиционного обучения, где ученик был преимущественно слушателем, современное обучение предлагает активное участие, под которым понимаются взаимодействие и вовлечение всех учеников в учебный процесс.

Прежде всего необходимо отметить разницу между методом и технологией обучения. Технология обучения — это инструменты, которые позволяют понять и усвоить содержание, в то время как методы обучения включают в себя различные методологии или процедуры, которые учителя используют для передачи знаний, процедур и ценностей, а так-

же для содействия развитию навыков учащихся. Включение активного обучения увеличивает вовлеченность всех категорий детей в обучение. Классы с небольшим количеством учеников — это вызов для учителя, так же как и классы с отстающими в обучении детьми, детьми с особыми образовательными потребностями и одаренными детьми. Необходимо, чтобы учебный процесс был одинаково доступен каждому ученику, вне зависимости от его специфики и способа обучения.

Методы активного обучения позволяют запоминать важные понятия, уточнить концепции и развить навыки; чаще дают обратную связь учащимся об их успехах в учебном процессе; помогают им понимать то, что они изучают; повысить уверенность в себе посредством разговора с другими обучающимися; создают чувство общности в классе за счет более тесного взаимодействия «ученик — ученик» и «учитель — ученик» и для учителя формируют обратную связь — о приобретении учащимися знаний; обеспечивают активное участие тех из них, которые не могут на равных участвовать в обучении из-за трудностей в развитии.

Исследование проводилось в 20 школах на севере Черногории, в нем приняли участие 275 педагогов-предметников и учителей начальных классов. Метод анкетирования — 12 вопросов, пять из которых касались данных о школе, учителях и предметах, которые они преподают, а остальные семь вопросов имели отношение к конкретным методам и технологиям, используемым в обучении.

Общее количество детей с ограниченными возможностями здоровья составило 120 из всех учеников школ, которые участвовали в опросе.

Результаты опроса показывают, что учителя чаще всего используют «дерево проблем» как активный метод обучения, «микробиты», панельные дискуссии, управляемое чтение и мозговой штурм. «Дерево проблем» — наиболее успешный метод, затем идут мозговой штурм и «микробит». Учителя часто используют метод диалога, викторины, кроссворды, игры на уроках, работу в парах, ролевые игры, «карту ума» (интеллект-карту), прослушивание музыки, наглядное обучение. Эти методы дают наилучшие результаты в получении знаний и применимы в случаях, когда речь идет о небольшом количестве обучающихся, и особенно в инклюзивных классах.

Современные учителя готовы совершенствоваться, учиться и передавать свои знания ученикам наилучшим образом. Мы также обнаружили, что педагоги знакомы с большим количеством активных методов обучения и с удовольствием используют их в классе (например: «дерево проблем» и мозговой штурм).

Известно, что методы активного обучения наиболее полезны для развития навыков XXI в., как ключевые методы, необходимые для пре-

одоления вызовов будущего. Активное обучение — это обучение, при котором ученик понимает, что он делает, и все, что ученик делает на уроке (кроме слушания, просмотра и письма), связано с учебным материалом. Эти методы обучения влияют на процесс мышления, создания и активного приобретения знаний и навыков. Это особенно актуально для инклюзивных классов, в которых обучаются дети с различными отклонениями и трудностями в развитии (проблемы с речью, нарушение зрения или полное отсутствие зрения, двигательные нарушения, отсутствие или дисфункция конечностей). Методы активного обучения помогают учителю вовлекать каждого ученика, независимо от его уникальности, потому что они дают возможность включения по-разному.

Ребенок является творческим исследователем мира, в котором он живет, и поэтому он свободен, независим и активно участвует в жизни окружающего мира в соответствии со своими предпочтениями. Приход ребенка в школу — это по большей части перерыв в его исследовательском духе и творчестве, из-за традиционного учения, которое навязывает ему рамки, в которых он должен учиться и думать. Именно из-за способа обучения, который характерен для традиционной школы, ребенок не воспринимает школу как учреждение, в котором он будет выражать себя творчески, свободно и осмысленно. Нет возможности выразить свои идеи, взгляды, желания, нет мотивации к учебе, кроме оценки, которая будет соответствовать требованиям родителей. Традиционное обучение ориентировано на учителя, а не на учеников, их потребности и развитие. Сегодняшняя школа должна сосредоточиться на потребностях учеников и побуждать их к обучению на протяжении всей жизни.

Дерево проблем в сочетании с деревом целей представляют собой графическое воспроизведение основной проблемы со всеми ее подзадачами, причинами и последствиями. Это собирательная картина существующей негативной ситуации. Метод предлагает учащимся выделить важные вопросы для ее описания, а затем классифицировать их по трем категориям: основная проблема, причины и следствия. С помощью этого упражнения они обсуждают эту проблему, причины и последствия, а затем превращают их в цели, действия и результаты. Таким образом, у детей развивается логическое мышление, они получают навыки общения и анализа (аналитический подход).

Мозговой штурм — это метод группового решения проблем, который включает в себя воспроизведение спонтанно генерируемых идей всеми учащимися, для того чтобы найти решение проблемы или предложить идеи либо информацию о концепции и ситуации. Есть четыре основных правила мозгового штурма:

- чем больше идей, тем выше шанс на успешное разрешение проблемы;

- критику представленных идей следует оставить на более поздние этапы. Все члены группы могут свободно выражать все, что им приходит в голову относительно проблемы;
- для того чтобы придумать как можно больше идей, следует поощрять и даже некоторые странные идеи, потому что они могут привести к лучшему решению;
- объединение идей способствует созданию новых.

Все методы активного обучения способствуют успеху занятия. С их помощью дети легко приобретают знания, которые становятся более устойчивыми и применимыми, улучшается общение, расширяется словарный запас и развивается дух соревнования.

Заключение

Методы активного обучения применимы всегда и везде, в каждой школе, независимо от состава классов, количества или успеваемости учеников. Некоторые идеи лучше подходят или более применимы к некоторым предметам, иногда некоторые учителя предпочитают их использовать. Но если мы примем во внимание результаты исследования, то увидим, что диапазон используемых методов велик и учителя применяют их часто, особенно в классах, в которых есть обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Нужно выбрать активные методы обучения, адаптированные ко времени, месту, требованиям группы, а также к поставленным задачам и цели.

Федеральный проект «Современная школа» в действии

Ивина Светлана Николаевна,

директор, КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»; Сургут, ХМАО-Югра, Россия
ivinasn@mail.ru

Современные социально-экономические преобразования в стране затронули все сферы жизни человека. Параллельно с изменениями материального мира осваиваются и демократические идеи, строящиеся на признании равенства прав всех граждан страны. Новым этапом развития современной системы образования стал Указ Президента России В.В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития в Российской Федерации на период до 2024 года». Одним из механизмов достижения национальных целей России является национальный проект «Образование», направленный на максимально эффективное и оперативное их исполнение, а также ре-

шение прорывных задач развития отрасли общего, дополнительного и профессионального образования [1]. На обеспечение возможности детям получать качественное образование в условиях, отвечающих современным требованиям, независимо от места проживания ребенка, а также обеспечения возможности профессионального развития педагогических работников направлен федеральный проект «Современная школа» [4].

В целях реализации на территории Ханты-Мансийского автономного округа — Югры основных мероприятий федерального проекта «Современная школа» распоряжением Правительства ХМАО-Югры от 5 июля 2019 г. № 356-рп «О реализации в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре отдельных мероприятий федеральных проектов национального проекта “Образование”» утверждена Концепция поддержки образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в ХМАО-Югре, которая направлена на обеспечение эффективности и доступности качественного образования, в том числе для обучающихся с ОВЗ, инвалидностью. Создание инновационной образовательной среды, направленной на сохранение и укрепление их здоровья, учет индивидуальных особенностей и возможностей каждого обучающегося; дальнейшая интеграция обучающихся в общество и их социальная адаптация — главное условие получения образования такой категорией обучающихся [3].

КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» в 2021 г. является участником регионального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», направленного на поддержку образования обучающихся с ОВЗ, в том числе за счет средств государственной программы ХМАО-Югры «Развитие образования» в 2021 г.

С учетом изменения подходов к организации деятельности ОУ в рамках участия в реализации мероприятий регионального проекта разработана Программа развития учреждения до 2024 г. Исходя из анализа выявленных проблем, социального заказа и современных идей модернизации образования в условиях внедрения национального проекта «Образование» определена миссия школы: «Школа для жизни — через жизнь!». Получение профессии является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Поэтому основными направлениями образовательной политики школы являются: целенаправленная подготовка обучающихся к взрослой жизни, снижение уровня опеки со стороны близких и окружающих подростка людей, формирование для каждого ребенка максимально возможного уровня самостоятельности

средствами образования, создание современной специальной образовательной, коррекционно-развивающей, здоровьесберегающей среды.

Развитие школы в указанный период предполагает преобразование образовательного учреждения в Современный образовательный центр комплексной помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью путем обновления инфраструктуры образовательного учреждения, изменения содержания и качества образовательного процесса.

Основные направления совершенствования и развития образовательного учреждения:

1. Создание современной образовательной среды.
2. Повышение качества образования, уровня успешной социализации и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.
3. Развитие образовательного пространства, системы управления и кадрового потенциала.

Наиболее актуальными на данном этапе развития являются мероприятия:

1. Оснащение мастерских для реализации предметной области «Технология», обновление, оснащение кабинетов и помещений для реализации программ дополнительного образования. В рамках реализации регионального проекта «Современная школа» произойдет обновление оборудования в мастерских «Столярное дело», «Швейное дело» и оснащение кабинета для введения нового профиля трудового обучения «Персонал сферы обслуживания», а также создание условий для реализации новых программ дополнительного образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в фото-, видеостудии и студии анимации.

2. Реализация программы учебного самостоятельного проживания и расширение профилей трудовой подготовки. Вместо традиционной ориентации на получение одной профессии обучение будет направлено на знакомство и освоение практических навыков определенного ряда профессий, знание которых дает более широкие возможности трудоустройства (освоение разнообразных практических навыков происходит в соответствии с индивидуальными особенностями подростка).

3. Развитие сетевого взаимодействия и дополнительного образования, а также повышение квалификации руководящего и педагогического составов.

Перед началом реализации мероприятий проведен мониторинг материально-технического обеспечения образовательного процесса, здоровьесберегающей среды, определен и утвержден перечень оборудования и средств обучения и воспитания (инфраструктурный лист).

В соответствии с методическими рекомендациями Министерства просвещения РФ [2] для создания современной образовательной среды

основной акцент делаем на многофункциональности учебных помещений, позволяющей трансформировать пространство в зависимости от задач учебного или коррекционного занятия. Проанализировав рентабельность помещений, решено создать мини-комплексы профессионально-трудового обучения и студии дополнительного образования. Разработаны современные дизайн-проекты оснащаемых помещений:

1. Столярные мастерские как мини-комплекс по деревообработке. Новое оборудование позволит обновить содержание программ и реализовать программы: ремонт и реставрация мебели, изделий из дерева; декоративное моделирование (резьба по дереву, техническое моделирование, выжигание); малые архитектурные формы (ландшафтный дизайн).

2. Швейная мастерская как текстильный мини-комплекс представлен: кабинетом по росписи ткани и ткачеству; учебным кабинетом для теоретических и практических занятий по «швейному делу». Современное оборудование позволит обновить содержание программ и реализовать программы: ремонт одежды и изделий из текстиля; швейное дело; ткачество; роспись ткани; декоративное текстильное моделирование (дизайн домашнего интерьера).

3. Новое профессионально-трудовое направление — мини-комплекс клининговых услуг. Современное оборудование позволит реализовать программы по рабочим профессиям: уборщик помещений (полотер, мойщик окон, уборщик служебных, производственных помещений, лестничных клеток); горничная; кухонный рабочий; уборщик территории; рабочий зеленого хозяйства; помощник ведения домашнего хозяйства.

Дополнительное образование — это еще один ресурс для создания предметно-развивающей среды. Участие в проекте «Современная школа» позволит создать условия для реализации новых программ дополнительного образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в фото-, видеостудии и студии анимации. Обучение в этих студиях имеет реабилитационный (терапевтический) эффект, дает обучающимся с ОВЗ, инвалидностью дополнительные возможности в получении практических, профессиональных навыков, что в дальнейшем предполагает более широкие возможности для трудоустройства и самозанятости.

Таким образом, обновление инфраструктуры образовательного учреждения влечет за собой изменения содержания программного материала и качества образовательного процесса.

Литература

1. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>
2. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 22 января 2021 г. № Р-23 «Об утверждении методических рекомендаций по материально-техническому

оснащению и обновлению содержания образования в отдельных общеобразовательных организациях в 2021 году» // СПС ГАРАНТ.

3. Распоряжение Правительства ХМАО – Югры от 5 июля 2019 г. № 356-рп «О реализации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре отдельных мероприятий федеральных проектов национального проекта “Образование”» // СПС «КонсультантПлюс».

4. Федеральный проект «Современная школа» // Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/>

Методы обучения школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзии

Кинаш Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»; г. Москва, Россия
kinash@ikp.email

На современном этапе модернизации образования широко обсуждаются вопросы практики инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Образовательную организацию выбирают родители или законные представители ребенка. Многолетняя практика консультирования родителей и сопровождения детей с ОВЗ показывает, что часто родители делают выбор школы в сторону инклюзивного обучения. Психолого-педагогическое сопровождение школьника с интеллектуальными нарушениями требует от образовательной организации создания специальных условий для обучения (организация материально-технического оснащения школы, подбор педагогических кадров, организация деятельности психолого-педагогического консилиума, просветительская работа с родителями и т.п.).

Практический опыт наблюдений и участия в работе по включению обучающихся с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательную среду показывает, что учитель инклюзивного класса не всегда учитывает особые образовательные потребности школьника с интеллектуальными нарушениями. У детей этой категории с опозданием и отклонениями на всех этапах развития наблюдается незавершенность в становлении каждого возрастного психологического новообразования, снижение познавательной активности и интереса к окружающему, отсутствие целенаправленной деятельности, наличие трудностей сотрудничества со взрослыми и взаимодействия со сверстниками.

Во многих случаях учитель инклюзивного класса недостаточно знаком с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями), которые реализованы в содержании материала адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) (вариант I и вариант II). В АООП четко определено содержание по различным учебным предметам. Однако, как обучать «особого» ребенка, учитель, к сожалению, не всегда понимает, надеясь часто только на свой педагогический опыт. В этом скрыты значительные риски неудачного начального обучения умственно отсталого школьника в инклюзивном пространстве. Очевидна необходимость повышения квалификации учителя в области коррекционной педагогики.

Цель инклюзивного обучения — создать специальные педагогические условия для включения «особых» обучающихся в общеобразовательную среду. Исходя из основной цели, учителю инклюзивного класса важно создать для «особого» ребенка ситуацию успеха в классе. Для решения этой задачи ему необходимо знать как содержание адаптированной общей образовательной программы, так и методы обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

Общая и специальная педагогика используют разнообразные методы обучения и воспитания детей, организации их учебной и самостоятельной деятельности. В основном эти методы совпадают. Однако сами методы, их сочетание видоизменяются и дополняются в связи с поставленными коррекционными задачами обучения школьников с интеллектуальными нарушениями.

По форме воздействия на учеников методы бывают практическими, наглядными и словесными. Так, при словесных методах широко используются инструкция, рассказ, беседа, сообщение, описание событий и др. При наглядных методах — наблюдения, обследование предметов, дидактический материал, схемы, модели, таблицы, различные изображения. При практических методах применяются предметно-практические или игровые действия, а также действия по показу или подражанию, а в некоторых случаях и совместные действия [1].

При обучении умственно отсталых школьников эти методы не применяются изолированно. Сочетание различных методов в учебной деятельности школьника определяется уровнем его познавательного развития и задачами, которые стоят перед учителем.

В целях эффективного использования разнообразных методов учителю важно знать, что речь умственно отсталого ребенка формируется с большим опозданием. У многих из них к моменту поступления в школу речь нечеткая, примитивная, с большим количеством аграмматизмов, нарушениями звукопроизношения. У некоторых может быть сформирована примитивная фраза, или они используют отдельные слова или звуки. В общеобразовательную организацию поступают дети с разной степенью вы-

раженности интеллектуального нарушения, как с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, так и со сложной структурой нарушений.

Учитывая особенности развития речи у обучающихся с умственной отсталостью, на первых этапах обучения словесные методы не могут служить основным средством формирования новых знаний и умений. Поэтому важно понимать, что использование сочетаний различных методов обучения зависит от индивидуальных возможностей школьника к усвоению нового материала.

В то же время учителю необходимо знать, в каких случаях используется словесная инструкция. Прежде всего инструкция педагога привлекает внимание обучающегося к учебной деятельности, организует его при выполнении упражнений и заданий. Взрослый в словесной форме ставит перед ребенком задачу и формулирует цель урока. В ходе выполнения школьником задания учитель в словесной форме фиксирует процесс учебных действий, оценивает результат, полученный школьником.

Наиболее эффективными методами на начальном этапе обучения умственно отсталого ребенка являются практически методы — образец, показ учебного действия, подражание действиям учителя или совместные действия.

При этом наглядные методы занимают значительно длительное время в обучении этих детей. Важно при этом, чтобы ребенок фиксировал внимание на образце, рассматривал его, выделял свойства и отношения между объектами и т.п. Поскольку внимание школьников неустойчивое, во время урока перед ребенком должен находиться только нужный объект (изображение, текст, схема), представленный в хорошем качестве и крупном плане. При решении определенной задачи обучения учителю инклюзивного класса необходимо сочетать различные методы: словесная инструкция, беседа, организация наблюдения, индивидуальный образец, схемы, таблицы, иллюстрации, показ действия (или действия по подражанию), жестовая инструкция, метод совместных действий и др.

Перечисленные методы, безусловно, используются на занятиях специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом). Однако они работают с обучающимся индивидуально. А задача учителя инклюзивного класса несколько иная, ему необходимо создать ситуацию успеха «особому» школьнику в учебной деятельности в процессе совместного обучения со сверстниками. Для того чтобы научить ребенка участвовать в учебном процессе класса, учителю необходимо гибко применять разнообразные методы в различных ситуациях учебного процесса.

Таким образом, обучение школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзии требует от специалистов и учителей класса

повышения квалификации в области коррекционной педагогики, учета особых образовательных потребностей обучающихся, использования в учебном процессе сочетания различных педагогических методов с акцентом на наглядно-практических. Это позволяет индивидуализировать обучение и активизировать познавательные возможности каждого школьника в инклюзии.

Литература

1. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. М.: ВЛАДОС, 2005. 207 с.

Особенности вербально-логического мышления у обучающихся с задержкой психического развития

Котова Ольга Александровна,

магистрант, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
kotovaaaa.98@gmail.com

Самойлова Вера Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры специального
(дефектологического образования) факультета клинической
и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
vmsamojlova@mail.ru

На современном этапе развития образования в России инклюзивное образование является наиболее эффективным способом обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивные школы зачастую оказываются не готовы к сопровождению таких детей [1; 8]. Трудности организации коррекционно-педагогической работы обуславливаются тем, что контингент обучающихся с ОВЗ отличается вариативностью, что предполагает внедрение в процесс обучения дифференцированного подхода [2].

Вербально-логическое мышление в младшем школьном возрасте становится структурообразующим элементом интеллекта [3], поэтому изучаемая проблема обусловлена не только значимостью диагностики и коррекции недостатков мышления детей с ОВЗ, но и необходимостью реализации их потенциальных возможностей к усвоению знаний [7].

Теория и практика обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) показывают, что недостатки мыслительной деятельности обнаруживаются у них при поступлении в школу [4]. В.И. Лубовский

отмечал, что детям с ЗПР присущи нецеленаправленность анализа, сложности при выделении характерных признаков: при обобщении часто сравнивают только пары предметов, когда необходимо сравнить один предмет со всеми остальными; классифицировать объекты и объяснить принцип группировки дети с ЗПР зачастую не способны. Значительные трудности возникают при установлении логических связей между объектами и явлениями по аналогии, нередко оказываются недоступны простые умозаключения [5].

Цель исследования заключалась в изучении особенностей развития вербально-логического мышления у обучающихся с ЗПР.

Исследование осуществлялось на базе школы «Ковчег». Обследуемую группу составили 20 учеников второго класса, обучающихся в условиях инклюзивной школы. Нами была адаптирована методика Э.Ф. Замбацявичене, состоящая из четырех субтестов, направленных на выявление актуального уровня развития операций вербально-логического мышления. При обследовании детям предъявлялись вербальные задания и наглядный материал, сформированный для каждого субтеста.

Результаты исследования. Качественный и количественный анализ результатов обследования позволил разделить учащихся с ЗПР на две группы по уровню сформированности вербально-логического мышления.

В первую группу вошли те дети, чей уровень развития вербально-логического мышления сопоставим с низкими результатами. Значительные трудности школьники испытывали с теми субтестами, целью которых являлась дифференциация существенных и несущественных признаков объекта. Многие дети упускали постоянные характеристики предметов, обращая внимание на наиболее яркие, поверхностные детали. Наблюдались ошибки в заданиях, направленных на выявление общей осведомленности об окружающем мире: некоторые обучающиеся не знакомы с названиями растений, животных, природных явлений. Вследствие этого выполнение операций обобщения и классификации, установление родовидовых связей оказалось затруднительным. У обучающихся этой группы не сформированы навыки поиска логической связи по аналогии. Детям непонятна не только процедура переноса логической связи с одной пары слов на другую, но и сама цель данного задания. Учащиеся были не способны соотнести очевидные признаки предметов, допускали ошибки даже при поиске элементарных логических связей между объектами. Некоторые школьники проявляли инфантилизм и неустойчивость внимания, отказываясь от задания.

Во вторую группу, результаты которой условно равны среднему уровню, вошли второклассники, у которых операции вербально-логического мышления сформированы частично. У них отмечались единичные

ошибки при выполнении заданий, направленных на выявление лишнего понятия или обобщения, так как большинство из перечисленных были им хорошо знакомы. Важно отметить, что дети этой группы, в отличие от первой, при возникновении трудностей с пониманием того или иного слова способны задавать уточняющие вопросы. Наибольшее количество ошибок наблюдалось при выполнении заданий, направленных на поиск аналогий. Обследуемые понимали инструкцию и цель задания, однако сохранение и перенос необходимой логической связи являлись затруднительными. При выполнении этого субтеста обследуемые дети часто давали ответы, характеризующиеся ситуативностью. Составление развернутых умозаключений также вызывало сложности, связанные с недостаточностью словарного запаса.

Результаты свидетельствуют о том, что уровень развития вербально-логического мышления обучающихся с ЗПР не соответствует возрастным характеристикам. На основе полученных результатов 10 обучающихся составили группу с низким уровнем и столько же со средним. Наибольшие затруднения вызывали у младших школьников с ЗПР те задания, целью которых являлось установление связей между предметами, дифференциация существенных признаков предметов от второстепенных, выделение основных характеристик объекта.

В рамках дифференцированного подхода нами были обозначены направления коррекционно-педагогической работы для каждой группы обследуемых обучающихся.

Для группы детей с низким уровнем приоритетным направлением коррекционно-педагогической работы является формирование операций наглядно-образного мышления, поскольку оказались не сформированными не только логические формы мышления, но и навыки оперирования образами. Важная роль в этом процессе отводится знаково-символической функции, которая трансформируется и усложняется с момента появления первых предметов-заместителей до способности строить мысленные модели и экспериментировать. Поэтому работу над развитием недостающих умений и навыков необходимо выстраивать в игровой, интерактивной форме, с большим количеством наглядного материала: натуральных объектов, предметных изображений, иллюстраций, условных обозначений, планов, схем и т.д.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми, составившими группу со средним уровнем развития вербально-логического мышления, должна опираться на восполнение словарного запаса и знаний об окружающем мире. Обучающиеся уже способны выполнять некоторые операции логического мышления, поэтому специалистам необходимо создать условия для дальнейшего развития уже имеющихся навыков

и формирования на их основе отсутствующих умений. В этом случае эффективно использовать в рамках учебных предметов большое количество наглядного материала в виде знаково-символических средств (схем, планов, чертежей, таблиц), направленных на закрепление и систематизацию теоретической информации. Целесообразно использовать в работе задания, целью которых является составление устных или письменных рассказов по картине, серии картинок, сопровождающиеся наглядными планами, содержащими нужные школьнику алгоритмы.

Важно отметить, что дифференцированный подход в коррекционно-педагогической работе над развитием вербально-логического мышления должен быть основан на материале основной и адаптированной образовательной программ и сопровождать не только учебную, но и коррекционно-развивающую деятельность. Коррекционная работа будет эффективна только при ее систематичности, целенаправленности и взаимодействии всех педагогов, участвующих в образовательном процессе [6].

Результаты исследования говорят о необходимости создания специалистами службы психолого-педагогического сопровождения программ, обеспечивающих дифференцированный подход в обучении детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Антонова Е.Е. Сравнительное изучение вербального и невербального интеллекта детей с общим недоразвитием речи / Е.Е. Антонова // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации : сб. науч. ст. межд. науч.-практ. конф. М.: ООО «Юкод», 2019. С. 14–18.
2. Борякова Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н.Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Межд. науч.-практ. конф. / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. М.: Спутник, 2014. С. 58–62.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. СПб.: Левь, 2015. 400 с.
4. Коваленко О.М. Семантическая организация лексикона младших школьников с задержкой психического развития и пути ее формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М. Коваленко. М., 2003. 28 с.
5. Лубовский В.И. Специальная психология. Т. 1 / В.И. Лубовский. М.: Юрайт, 2019. 368 с.
6. Самойлова В.М., Казарян М.Ю. Педагогические технологии в целостном образовательном процессе / В.М. Самойлова, М.Ю. Казарян // Актуальные вопросы психологии: компетентностный подход в преподавании психологии. М.: Ленанд, 2014. С. 40–58.
7. Тишина Л.А., Алексеенко М.Д. Особенности вербально-логического мышления младших школьников с системным недоразвитием речи / Л.А. Тишина, М.Д. Алексеенко // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 206–210.

8. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Л.А. Тишина, А.М. Данилова // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.

Ознакомление детей с нарушениями зрения с профессиями как средство развития лексико-грамматических категорий. Трудности и решения

Малева Зинаида Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»; Москва, Россия

zp.maleva@list.ru

На сегодня ранняя профориентация детей с нарушениями зрения выступает как средство развития их личностных особенностей. При воспитании таких детей очень важно, чтобы воспитатели понимали особенности психофизического развития данной категории, умели создавать соответствующие этим особенностям специальные условия в дошкольной организации и психолого-педагогическое сопровождение. Ранняя профориентация к профессиям взрослых — это современное направление в дошкольной педагогике. Основанием для выявления уровня формирования представлений детей с нарушениями зрения в коррекционном подходе, разработанном автором статьи, являются представления о психологических новообразованиях (Л.С. Выготский) [1], в основе которых лежат глубокие системные нарушения зрительного восприятия и представлений ребенка (З.П. Малева) [6; 7; 9]. Важно знать неоднородность состава обучающихся с нарушениями зрения и интеллекта. Понимать особенности развития таких детей, в чем трудности восприятия, оценки пространственной ориентировки (признаков положения, направления, расстояния, величины, формы объектов и т.д.), нарушения ориентировки в пространстве, представлений о профессиях. Педагогам надо знать содержание психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих обучающихся как системы организации профессиональной деятельности, обеспечивающей раннюю профориентацию таких детей. *Зрительные образы* слабовидящих, как и образы зрячих, адекватно отражают окружающий мир. Это подтверждается и иллюзиями, существующими в природе. Познавательное развитие детей в дошкольном возрасте строится на процессах восприятия и мышления. Раз-

вивается зрительная ориентировка на свойства и качества предметов, а также создаются условия для усвоения детьми систем сенсорных эталонов и их словесного обозначения. Происходит формирование образов восприятий и образов представлений у детей, что является основой развития новых форм ориентировки в предметном мире, ознакомления с живой и неживой природой [2].

Такой **образ восприятия предмета** — это непосредственное отражение предмета, явления в совокупности его ощущаемых свойств. Это отличает восприятие от ощущения. *Образы представления предмета* — это образы воспринятых ранее предметов и явлений в единстве их свойств и качеств. Созданный образ фиксируется в слове. Представления могут различаться между собой уровнем обобщенности, подразделяясь на частные и общие. Дети могут отмечать существенные различия в яркости, устойчивости и точности представлений. Для познавательного восприятия ребенка нужно научить сенсорным эталонам, действиям рассматривания, выслушивания, ощупывания. Для этого необходимо сформировать у него навыки перцептивных действий. Помогут ему мерки, с которыми можно сравнить то, что он воспринимает в данный момент. Это системы геометрических форм, шкала величин.

Познавательная и трудовая деятельность слабовидящих детей должна происходить с использованием зрения — это контрольная функция. Нарушение зрения будет тормозить осязание. А.Г. Литвак [2] указывает, что на качестве зрительного восприятия будет сказываться и нарушение бинокулярного зрения: оценки глубины и перспективы пространства. Л.С. Выготский [1] делает вывод, что зрительное восприятие слабовидящих протекает по тем же законам, что и у нормально видящих людей, но одновременно с этим существует ряд особенностей. Представления ребенка в раннем дошкольном возрасте формируются на основе той информации, которую он получает из разных видов источников: ближайшее окружение, средства массовой информации. Ребенок воспринимает довольно объемный поток жизненной информации, который, предварительно перерабатываясь, откладывается в сознании. Но эта информация не всегда адекватна истинным представлениям об объектах окружающей среды. Это называется «донаучные представления», т.е. представления, которые ребенок получает до того, как на основе научно обоснованного процесса обучения начал их усваивать. Эти представления не могут быть учтены в формировании социального опыта человека. Если донаучные представления совпадают с фактами научного объяснения того или иного момента, они адекватны задачам формирования жизненного опыта, на них можно опираться в воспитании ребенка. Если донаучные

представления существенно отличаются от истинно научных толкований тех или иных явлений, они не могут быть признаны адекватными, их необходимо корректировать.

Социальный опыт — это тот жизненный опыт, который постоянно востребован человеком для удовлетворения своих конкретных жизненных потребностей. Жизненный опыт — все то, что было когда-то воспринято человеком и находится в долговременной памяти. Далеко не вся информация извне может стать основой для формирования жизненного опыта, поэтому наша задача — создание условий, позволяющих ребенку правильно понимать всю воспринимаемую им информацию. Жизненная информация важна для ребенка, на нее можно постоянно опираться при обучении и воспитании, она должна быть достоверной, так как ее переориентировка — очень сложный процесс. У слепых и слабовидящих обучающихся речь оказывает выраженное влияние на развитие психической сферы. Развитие речи сопровождается одновременно овладением вербальными и невербальными средствами общения. Ребенок, будучи даже очень маленьким, хорошо интонационно реагирует на окружающее, высказывая свое отношение. Слепой ребенок прилагает для этого гораздо больше усилий.

В инклюзивной группе присутствуют дети с разным характером и сложностью зрительной патологии, с образовательным опытом, с уровнем компенсации зрительного нарушения, с личностной характеристикой как с нормой развития, так и с его нарушениями.

Важен вопрос обеспеченности инклюзивного образовательного процесса психолого-педагогическими кадрами, владеющими знаниями об особенностях познавательной деятельности, общения, передвижения и ориентировки в пространстве, а также необходимыми профессиональными компетенциями для удовлетворения всех имеющихся у слепого и слабовидящего обучающихся образовательных потребностей; способными трансформировать и адаптировать образовательный процесс и содержание.

Знакомство с профессиями у детей происходит через их основную деятельность — игру. Профорентация дошкольников осуществляется через сюжетно-ролевую игру. Сюжетно-ролевая игра — это средство формирования ранней профорентации таких детей. Для этого процесса применяются различные педагогические технологии. При организации процесса ранней профорентации уделяется большое значение развитию лексики и тактильным ощущениям незрячих дошкольников. Ранняя профорентация проходит при знакомстве с лексическими темами. Поэтому необходима подготовка слепых и слабовидящих к знакомству с лексическими темами. Особенно это актуально сегодня,

когда осуществляется ранняя профориентация таких детей в условиях долгосрочного дистанционного обучения. Формирование лексико-грамматических категорий успешно осуществляется в процессе профориентационной работы с детьми с нарушениями зрения. Ознакомление таких детей с профессиями является средством развития лексико-грамматического строя.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1995. 524 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: уч. пос. для студ. высш. пед. уч. завед. / А.Г. Литвак. СПб.: КАРО, 2006. 324 с.
3. Малева З.П. Дополнительное образование слепых и слабовидящих обучающихся в условиях инклюзии / З.П. Малева // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и матер. науч.-практ. конф. Вып. 1 / сост. Е.А. Руднев. Электрон. дан. (7,93 Мб). М.: АСОУ, 2021. С. 8–13. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=54790> (дата обращения: 16.07.2021).
4. Малева З.П. Особенности речи у детей с нарушениями зрения / З.П. Малева // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и матер. науч.-практ. конф. Вып. 4 / сост. Е.А. Руднев. Электрон. дан. (7,93 Мб). М.: АСОУ, 2020. С. 86–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44413446> (дата обращения: 16.07.2021).
5. Малева З.П. Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся / З.П. Малева // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и матер. науч.-практ. конф. Вып. 1 / сост. Е.А. Руднев. Электрон. дан. (7,93 Мб). М.: АСОУ, 2021. С. 13–18. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=54790> (дата обращения: 16.07.2021).
6. Малева З.П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): метод. реком. / З.П. Малева; ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32/> (дата обращения: 16.07.2021).
7. Малева З.П. Родительские компетенции в преодолении нарушений развития детей. Семья особого ребенка / З.П. Малева // Сб. матер. II науч.-практ. конф. с межд. уч. «Семья особого ребенка» (Москва, 19 ноября 2020 г.) / сост. Г.Ю. Одиноква, С.А. Пономарева. Ч. II. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. С. 63–67. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2021/02/SEMYa-OSOVOGO-REBENKA-ch2.pdf> (дата обращения: 16.07.2021).
8. Малева З.П. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в рамках дошкольной организации / З.П. Малева. М.: АСОУ, 2021. С. 50.
9. Малева З.П., Верясова Е.С. Профилактика нарушений зрения через формирование готовности к овладению навыками письма / З.П. Малева, Е.С. Верясова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Межд. науч.-практ. конф. М.: НК «Международная академия наук педагогического образования», 2020. С. 355–358. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42664858>

Универсальный дизайн как инструмент удовлетворения образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образования

Мельник Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, ведущий специалист,
ФГАОУ ДПО «Государственный институт новых форм обучения»;
старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем
инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
melnik_stav@mail.ru

В условиях современной педагогической науки и практики инклюзивное образование выступает ключевым условием продуктивного становления личности всех обучающихся, включая индивидов с особыми образовательными потребностями, а также позволяет создавать дружественные психосоциальные, дидактические, методические и иные факторы для успешной интериоризации каждым учеником требуемого академического контента и диалектики его внутренних социализационных интенций и перспектив к развитию. Значимую функциональную роль в этом процессе играет релевантное становление техники универсального дизайна как инструмента удовлетворения образовательных потребностей и запросов различных категорий обучающихся в условиях гетерогенной учебно-воспитательной среды.

Общая семантика универсального дизайна исходит из позиции комплексного изменения средовой ситуации инклюзии в образовательной организации, трансформация которой дает возможность каждому субъекту учебно-воспитательной деятельности, вне зависимости от степени возможной выраженности его индивидуальных отличий или особенностей развития, раскрыть свой латентный потенциал к продуктивной социальной интерактивности и освоению нормативно необходимого гносеологического базиса. Характеризуя сущность применения основ универсального дизайна в инклюзивном образовательном процессе, S.L. Craig, S.J. Smith и B.B. Frey подчеркивают наличие тесной логически выстроенной корреляционной взаимосвязи между обучением педагогов практикам грамотного проектирования организационных, а также собственно педагогических основ инклюзии и практическим достижением результативности применения техники комплексной модификации ряда аспектов инклюзивного образовательного процесса (аксиологических, учебно-методических, управленческих, социально-коммуникативных, психоэмфатических, архитектурно-физических) в соответствии с

конкретными потребностями и нуждами обучающихся. В случае релевантного обучения сотрудников образовательной организации навыкам soft skills по использованию основ универсального дизайна достигается его методическая телеология, выраженная в применении множественности средств вовлечения всех категорий обучающихся в образовательный процесс, создании совокупности необходимых условий для разнообразия возможных способов представления учебной информации каждым субъектом деятельности и предоставлении вариативного спектра возможностей для самовыражения и социально значимой активности всех участников инклюзии, что в целом повышает внутренний потенциал каждого индивида к персональному росту в плане достижения продуктивных результатов обучения, социализации и индивидуально-личностной успешности [1].

Указанная точка зрения обладает, на наш взгляд, безусловной рациональностью, поскольку владение сотрудниками образовательной организации техникой универсального дизайна создает необходимые предпосылки для формирования дружественного учебно-воспитательного континуума, в рамках которого все обучающиеся могут в максимальной степени проявить свои сильные стороны и нивелировать либо в некоторой степени компенсировать определенные дефициты развития и проблемы органического либо средового генезиса. В педагогическом контексте освоение учителем инклюзивного класса техники универсального дизайна при проектировании урока сопряжено с профессиональной реализацией следующих компетенций:

- использование на резистентном и системном уровне навыков рефлексивного слушания и говорения в работе с различными категориями обучающихся;
- опора на множественность форматов подачи учебного материала и возможных форм оценивания обучающихся в соответствии с их возможностями, потребностями и индивидуальными интересами;
- обязательная разработка ситуаций социальной успешности для всех без исключения категорий обучающихся;
- применение вариативных способов и приемов по формированию инклюзивной культуры в учебной группе;
- ориентация на командные стратегии работы со всеми субъектами инклюзивного образования, в том числе со специалистами сопровождения узкого профиля, и четкая дифференциация собственной профессионально-ролевой позиции в этом направлении;
- развитие профессионально-ориентированного эмоционального интеллекта для идентификации сложившейся социальной перцепции по отношению к нетипичности обучающегося в инклюзивной группе и

обучение совместно с психологом остальных членов инклюзивного микросоциума базовым основам выражения эмоционального интеллекта;

- участие в реализации образовательной политики организации и внедрение в нее идеологии инклюзии, находящей свое выражение как в обеспечении архитектурной доступности учреждения для различных категорий обучающихся, так и в создании комфортной психосоциальной атмосферы принятия лица с особыми потребностями в коллективе сверстников и за его пределами;

- нацеленность на получение системной обратной связи от всех членов инклюзивного сообщества по поводу качества и доступности реализуемой практики инклюзивного обучения и воспитания.

Как техника удовлетворения образовательных потребностей и запросов всех категорий обучающихся в инклюзивной образовательной среде универсальный дизайн имеет полисемантическую функциональность, связанную с предоставлением для «нетипичного» ученика возможности одновременно повысить свою академическую успеваемость, расширить сеть существующих социальных контактов и обеспечить активное персональное участие в различных учебных и внеучебных инициативах инклюзивного сообщества. Описывая функциональное содержание универсального дизайна, L.A. Finnegan и L.A. Dieker подчеркивают его инструментальность как ведущего средства обеспечения реальной степени вовлеченности всех групп обучающихся в определенную совокупность академических требований и сеть социальных мероприятий, направленных на развитие активизационного потенциала всех обучающихся в инклюзивной группе, в том числе лиц с особыми образовательными потребностями, что в конечном итоге способствует реализации субъектной позиции всех участников образовательного процесса и позволяет сформировать у каждого индивида логически выстроенную культурную и жизненную картину мира, включающую в себя расширение перспектив преемственности проявления гражданской позиции личности как на образовательной ступени, так и в рамках последующей трудовой деятельности [2].

На наш взгляд, представленная точка зрения свидетельствует об обязательности использования техники универсального дизайна для формирования инклюзивного сообщества в образовательной организации и за ее пределами, в масштабе последующего осуществления более широких гражданских инициатив всех субъектов инклюзивного социума. Наряду с этим для релевантного осуществления универсального дизайна как философской идеологии и педагогической практики деятельности учителя на уровне образовательной организации в целом должны иметься определенные условия, которые гармонизируют фактическое применение данной техники и позволяют добиться в перспективе высокой

результативности ее апробации. Среди подобных условий ключевыми аспектами являются:

- наличие в образовательной организации принимающей культурно-аксиологической атмосферы, которая будет способствовать раскрытию индивидуального потенциала и сильных сторон личности каждого обучающегося, а также его интенций к активной деятельности;
- профессионально-компетентностная готовность кадров образовательной организации к практическому внедрению техники универсального дизайна;
- материально-техническая ресурсность образовательной организации для формирования продуктивного базиса осуществления техники универсального дизайна;
- опора на системную стратегию инклюзивного менеджмента, расширяющего возможности применения универсального дизайна при работе с различными категориями обучающихся;
- использование междисциплинарного подхода и системы ответственности при апробации техники универсального дизайна в рамках инклюзивного образовательного процесса;
- налаживание устойчивой интерактивности между всеми членами команды в образовательной организации с активным привлечением в процесс проектирования универсального дизайна родителей и самих нетипичных обучающихся как ведущих агентов выстраивания собственного академического маршрута и модели социальной экзистенции.

Таким образом, техника универсального дизайна является необходимым инструментальным фактором для обеспечения процесса целостной вовлеченности различных групп обучающихся в академические и социальные инициативы инклюзивного коллектива. Практическое внедрение идеологии универсального дизайна базируется на соблюдении ряда необходимых предпосылок к его формированию, среди которых ведущую роль занимает овладение педагогами образовательной организации соответствующими профессиональными компетенциями в сфере комбинаторного сочетания стратегий индивидуализации и универсализации педагогической деятельности, которые способствуют улучшению академической успеваемости всех лиц, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями, и формированию у них выраженной субъектности в ходе включения в вариативные учебные и внеучебные мероприятия инклюзивного сообщества.

Литература

1. Craig S.L. Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL / S.L. Craig, S.J. Smith, B.B. Frey // Professional Development in Education. 2019. November, 01.

URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/full/10.1080/19415257.2019.1685563> (дата обращения: 03.08.2021).

2. Finnegan L.A., Dieker L.A. Universal design for learning representation and science content: a pathway to expanding knowledge, understanding, and written explanations / L.A. Finnegan, L.A. Dieker // Science Activities. 2019. Vol. 56. № 1. P. 11–18. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/epub/10.1080/00368121.2019.1638745?needAccess=true> (дата обращения: 02.08.2021).

Коррекционное значение функциональной грамотности в социально-экономической сфере жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития

Молчанова Галина Владимировна,

научный сотрудник лаборатории специального образования,
Национальный институт образования; Минск, Республика Беларусь
gvmolchanova@mail.ru

В условиях современной динамично меняющейся социально-экономической среды проблема функциональной грамотности выступает актуальной и жизненно важной, так как образование должно давать не только знания, но и умения их использовать в процессе самостоятельной жизнедеятельности. Социально-экономическая сфера составляет важнейшую часть жизни общества. Она охватывает все пространство жизни человека: условия труда и быта, образование, здоровье, досуг, отношения между людьми и т.д. Вся жизнедеятельность человека имеет экономическую составляющую.

С ранних лет своей жизни ребенок попадает в социально-экономическую среду и сталкивается со многими сторонами социально-экономической жизни, приобретая первоначальные социальные и экономические знания в процессе жизненного функционирования семьи, ее обихода и ежедневных забот. Это и знакомство с множеством профессий, продаж и покупкой товаров в магазинах и в Интернете, знакомство с функциями денег, структурой семейного бюджета и многим другим, с чем сталкиваются дети уже с дошкольного возраста. Знания, навыки и привычки, приобретенные детьми в детском возрасте, станут основой для их дальнейшей жизни и социально-экономической деятельности.

Социально-экономическое образование предполагает овладение учащимися экономическими знаниями, формирует навыки поведения личности в условиях современной экономики, а также необходимые экономические качества личности: трудолюбие, экономность, организованность, предприимчивость и др.

Функциональная грамотность в социально-экономической области формирует у учащихся способность ориентироваться в экономических вопросах, принимать самостоятельные решения в различных жизненных ситуациях, способность жить в непростых условиях рыночной системы, активно адаптироваться к условиям на рынке труда, соблюдать нормы и правила нравственного поведения, позволяет выпускникам чувствовать себя уверенно в решении социально-трудовых вопросов в условиях рыночной экономики, сознательно выбирать будущую профессию.

Функциональная грамотность инвариантна к особенностям личности. Например, обеспечить равные возможности на рынке труда как для лиц трудоспособных, так и для лиц с ограничением трудоспособности (лиц с инвалидностью) невозможно без достижения ими определенного уровня функциональной грамотности. Следовательно, функциональная грамотность выполняет и реабилитационную функцию.

Формирование функциональной грамотности имеет определяющее значение для учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Необходимо учитывать тот факт, что у учащихся с ОПФР формирование функциональной грамотности имеет качественное своеобразие и, как правило, происходит замедленно. Как подтверждают исследования белорусских ученых (Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова и др.), состояние функциональной грамотности у детей с ОПФР характеризуется достаточно условным уровнем ее сформированности. У многих учащихся, к примеру с легкой интеллектуальной недостаточностью, функциональная грамотность отличается низким уровнем сформированности. Отмечается неравномерное развитие структурных компонентов функциональной грамотности. Особенно трудно осуществляется развитие информационно-коммуникационной и финансово-экономической грамотности. Формирование функциональной грамотности в сфере экономической грамотности осложняется трудностями использования числовой и графической информации: различения цены и стоимости товаров и услуг на ценниках и упаковках, сравнения цены и стоимости, повседневных расчетов стоимости товаров и услуг, планирования денежных расходов исходя из бюджета; грамотность при решении бытовых проблем — недостаточной сформированностью умений ориентировки в жизненных ситуациях и др. [1].

Существенное влияние на уровень развития функциональной грамотности в социально-экономической сфере оказывает специально организованная, целенаправленная, систематическая коррекционно-педагогическая работа по формированию функциональной грамотности, которая будет иметь свои специфические черты у разных категорий лиц с ОПФР — с нарушениями психического развития, интеллектуальной

недостаточностью, РАС и др. Социокультурное окружение, в свою очередь, играет важную роль в закреплении приобретенных знаний и умений в данной сфере.

Одним из универсальных качеств человека XXI в. является критическое мышление. Рассмотрим отдельные умения, которые необходимо формировать у детей с ОПФР в социально-экономическом контексте.

Критическое мышление способствует развитию навыков: отличать разумные и неразумные потребности, аргументировать свои оценки, выводы, уметь признавать свои ошибки; применять аналитические навыки при планировании денежных расходов на день, неделю, планировании и распределении семейного бюджета; анализировать доходы и расходы семейного бюджета при выборе рациональных способов экономии бюджета семьи; регулировать затраты на коммунальные услуги и иные расходы; проводить наличные и безналичные расчеты, пользоваться банковскими карточками, банкоматом и инфокиоском, мобильными приложениями с соблюдением правил безопасности; критически оценивать свои возможности в выборе профессиональной деятельности; критически оценивать результативность своего труда и др.

Личностные качества учащегося (в том числе с ОПФР), обладающего в разной степени критическим мышлением: стремление к информированности, доброжелательность, ответственность, умение выслушивать иное мнение и делать выводы.

Литература

1. Варенова Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т.В. Варенова // Весці БДПУ. 2015. Сер. 1. № 4. С. 14–18.

Образовательная траектория детей с нарушенным слухом

Никитина Елена Юрьевна,

референт по вопросам правовой и технической компетенций родителей,
Центр реабилитации слуха и речи «Тоша и Ко»;
г. Фрязино, Московская область, Россия
nick_6@mail.ru

Масштабные исследования показывают, что потеря слуха является глобальным вопросом общественного здравоохранения с важными социально-экономическими и медицинскими последствиями. По мнению специалистов, в Российской Федерации насчитывается более 1 миллиона человек с социально значимыми нарушениями слуха [1].

Первые годы жизни человека оказываются «встроенными» во все его развивающиеся биологические системы и меняют траекторию всей его последующей жизни. Поэтому детская потеря слуха и имеющаяся слуховая ограниченность вызывают многочисленные последствия, которые без коррекции влияют на качество жизни человека, включая ускоренное когнитивное ухудшение и социальную самоизоляцию. Традиционно потеря слуха у детей рассматривается как нечто отдельное, чем потеря слуха у взрослых, и эта точка зрения должна быть переосмыслена всеми специалистами, вовлеченными в процесс реабилитации и формирующими успешную образовательную траекторию ребенка.

Обращаясь к теме инклюзии, невозможно не отметить, что наиболее значимый прорыв в доступности образования стал возможен для одной из самых сложных нозологических групп — людей с нарушенным слухом и, конечно же, наиболее важной ее составной части — детей во всех возрастных группах, подростков и молодых людей, перешагнувших границу детства. Сегодня уровень знаний, методов диагностики, лечения и реабилитации пациентов с нарушенным слухом в России и во всем мире настолько велик, что этот процесс в значительной степени, даже можно сказать — кардинально, затронул систему образования. Безусловно, инклюзивная политика, активно меняющая образование всех уровней, обеспечивает мощнейший синергетический эффект для создания благоприятных реабилитационных перспектив слабослышащим и глухим детям, их полноценной интеграции в общество и последующей экстраполируемой успешности равных среди равных.

Планомерное изменение законодательства и, соответственно, регламентирующих нормативно-правовых актов привело к ожидаемым результатам: в общеобразовательные организации (ОО) все более широким потоком стали приходить дети, диагнозы которых ранее были бы невозможны в детских садах и школах общего профиля, — глухие дети с кохлеарными имплантами (КИ) и/или сверхмощными слуховыми аппаратами (СА), дети всего спектра тугоухости с инвалидностью и без, пользующиеся ТСР разного вида или, к сожалению, иногда их не имеющие. Статус этих детей может быть различен: значительная часть является «обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» и имеет оформленные рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК); часть детей приходит в роли «подснежников», игнорируя ПМПК, в то же самое время ожидая от ОО учета специфики ребенка, его особых образовательных потребностей и максимальной поддержки в образовательном процессе. Эта ситуация хорошо знакома педагогам, и, хотя в этой области также необходимы серьезные решения, сегодня не она является темой обсуждения.

В системе комплексной реабилитации ребенка-инвалида, а затем и взрослого человека с инвалидностью (по слуху) задействован огромный пул специалистов, сотрудников государственных организаций и служб (на разных временных этапах, с разной степенью участия):

- медицинские работники (роддом, детские и взрослые поликлиники, детские и взрослые сурдоцентры, медицинские институты и центры, коммерческие медучреждения);
- специалисты систем ПМПК и МСЭ, службы ранней помощи;
- педагоги всех уровней общего, коррекционного, дополнительного образования (детский сад, школа, ОО СПО, ВПО);
- сотрудники государственных и административных структур;
- специалисты, настраивающие и обслуживающие технические средства реабилитации и технику (сурдологи, сурдоакустики);
- представители общественных организаций;
- представители организаций работодателя.

Сурдологи, педагоги и родители (семья) выступают в роли участников и главных координаторов реабилитационного процесса, разрабатывая и реализуя программы сопровождения. На определенном этапе жизненного пути (ориентировочно, начиная с возраста 11—14 лет) во взаимодействие должны включаться и сами субъекты реабилитационного процесса — подростки и молодые люди с нарушенным слухом, осознающие свою идентичность и стоящие на пути самодетерминации, готовые нести персональную ответственность за свои действия и принятые решения при выборе жизненного маршрута.

Отметим ключевые моменты, которые важно выделить в этих взаимопроникающих сферах деятельности, которые необходимо знать и учитывать как медицинскому, так и педагогическому персоналу, участвующему в реабилитационно-образовательной деятельности в отношении детей с нарушенным слухом.

С этими вопросами, в большей или меньшей степени, должны быть знакомы и родители, которые в дальнейшем транслируют свои знания подрастающим детям.

Рассмотрение этих ключевых факторов удобно представлять в противопоставлении крайних точек позитивного / негативного влияния.

1. Максимально раннее выявление и диагностика (как динамический процесс) нарушений слуха благодаря внедрению программ аудиологического скрининга; развитие программ ранней помощи; использование объективных диагностических методов / несвоевременное и позднее выявление тугоухости из-за погрешностей диагностики; отсутствие комплексной диагностики ребенка; низкая осведомленность педиатров, педагогов дошкольной ступени образования, родителей о влиянии пер-

вичного дефекта (по Л.С. Выготскому) и последствиях — вторичных и третичных нарушениях развития у ребенка всех психических процессов.

2. Раннее адекватное слухопротезирование, в том числе и кохлеарное имплантирование, в соответствии с педиатрическими протоколами (стандарт — бинауральное протезирование в отсутствие противопоказаний / при односторонней тугоухости), создающее потенциальные условия для нормального развития речи и других психических функций ребенка / отсутствие или позднее протезирование детей; неадекватные компенсируемой потере технические средства реабилитации (СА, КИ, аппараты костной проводимости, цифровые или аналоговые СА) и/или их параметры настройки; отсутствие индивидуальных ушных вкладышей.

Важно обеспечить максимальную информированность всех специалистов, участвующих в (ре)абилитации ребенка, а также родителей, что задачей технических устройств, которые используются при коррекции / компенсации слуховых потерь, является не просто звукоусиление, а максимально возможная компенсация / воссоздание утраченных слуховых функций слухового анализатора, обеспечение комфортного восприятия речевых звуков и неречевых окружающих сигналов в различных акустических условиях.

3. Помощь ребенку с нарушенным слухом на современном этапе носит междисциплинарный комплексный характер, поэтому очень важно, чтобы на этапе диагностики и на первичном этапе реабилитации вышеупомянутый круг специалистов был расширен врачами других специальностей для выявления сопутствующих нарушений и педагогическими специалистами (психолог, логопед, эрготерапевт, игротерапевт, музыкальный педагог, социальный педагог и т.д.), которые могут определить сенсорные и другие дефициты и начать своевременную работу. Одним из моментов организации этой помощи становится взаимодействие с родителями (семьей), которые не всегда понимают необходимость дополнительных мероприятий, а часто даже враждебно настроены, когда им говорят о проведении дополнительных обследований или занятий.

В государственной системе оказания сурдологической помощи через детские сурдоцентры далеко не во всех регионах имеются возможности комплексной помощи в рамках ОМС, далеко не везде внедрены современные методики и ведется полномасштабная работа с семьей; крайне низкая обеспеченность регионов России, порой и крупных городов, кадрами, имеющими дефектологическое образование или дополнительную подготовку, обеспечивающую эффективную работу с детьми с нарушенным слухом как в системе реабилитации, так и в процессе осуществления и сопровождения инклюзивного образования (согласно

требованиям ст. 79 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [4]).

4. Реабилитация детей с нарушенным слухом продолжается длительное время, она протекает в процессе дошкольного и школьного обучения, ведь в речевой среде формируется речевой слух и речь.

За время обучения дети проводят в классных комнатах образовательных организаций тысячи часов, при этом главную роль играет слушание, поэтому они нуждаются в четкой лингвистической информации во время вербального взаимодействия. Слабослышащие и глухие дети с КИ или СА в ОО часто оказываются в ситуациях, в которых возможности их слуховых устройств ограничены акустическими и физическими факторами и устно-речевая коммуникация нарушается.

Требования к обеспечению доступной среды в детских садах и школах до настоящего времени не формализованы, в СП 51.13330.2011 «Защита от шума» оговорены лишь общие положения [2]. Новые образовательные стандарты не оговаривают конкретных требований к акустике помещений, где обучаются дети с нарушенным слухом (это касается как инклюзивных ОО, так и коррекционных), отсутствуют ясные и четкие рекомендации по акустическому санированию помещений ОО, и это в значительной степени препятствует освоению детьми (адаптированных) образовательных программ.

Необходима серьезная работа по созданию регламентирующих документов, включающих мероприятия по улучшению акустики помещений, по организации доступной среды для обучающихся с нарушенным слухом.

5. В соответствии с международными рекомендациями современные технические средства реабилитации, такие как КИ и СА, для детей обязательно должны иметь функционал, обеспечивающий возможность сопряжения с беспроводными аксессуарами или разнообразными ассистивными (вспомогательными) устройствами (Assistive Listening Systems and Devices). Российские специалисты в области аудиологии поддерживают эти требования и взаимодействуют с коррекционными педагогами, а также организаторами инклюзивного образовательного процесса для того, чтобы эти устройства активно внедрялись в инклюзивные образовательные процессы всех уровней, начиная с детского сада. «Примерные адаптированные программы» (фгосреестр.рф) для детей с нарушенным слухом, а также федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ [3] уже содержат рекомендации к использованию этих видов оборудования в садах и школах с формулировкой «специальные технические средства обучения (ТСО)», однако внедряются они очень медленно и применяются крайне редко. Одной из серьезных причин этого явля-

ются очень быстрые, почти революционные изменения технологических платформ и инновационные решения в ассистивных устройствах и ТСР (СА и КИ): за последние 4 года произошел кардинальный переход от fm-устройств (передача частотно-модулированного радиосигнала) к новым «дистанционным цифровым микрофонам» (системы Roger), использующим принцип цифровой радиочастотной передачи. Нормативно-правовая база инклюзии не успевает обновляться, «пробуксовывает» и система подготовки кадров коррекционных специалистов в части знания этих устройств и методологии.

6. Эффективность использования ТСО в образовательной организации должна базироваться на триаде: **техническая опора**: возможности устройств, их виды и области применения, возможности встраивания в информационно-образовательное пространство образовательной организации (ОО). Кто обеспечивает: специалисты — сурдологи, сурдоакустики, сурдопедагоги, родители, молодые инвалиды; **педагогическая опора**: речь идет о дидактике, методике использования и интегрировании в образовательный процесс (понимание специфики применения ТСО в зависимости от формы образовательного процесса). Кто обеспечивает: сурдопедагоги, коллективы ОО (включая ассистентов — технических специалистов), родители; **психосоциальная опора**: аспекты принятия ТСО как пользователем КИ или СА, родителями, так и педагогами (учителем, воспитателем), понимание приобретаемых профитов. Кто обеспечивает: специалисты — сурдологи, сурдоакустики, сурдопедагоги, педагоги ОО, родители, дети и молодые инвалиды.

Учет всех вышеперечисленных ключевых моментов в разработке положений инклюзивного образования, стремление специалистов к тесному межведомственному взаимодействию могут кардинальным образом изменить отечественную систему помощи детям с нарушенным слухом, позволят детям, которые обязательно вырастут в успешных взрослых, в полной мере реализовать шансы, которые им предоставили современная медицина, техника и инклюзия.

Литература

1. Туфатулин Г.Ш., Королева И.В. Организация сурдологической помощи детям / Г.Ш. Туфатулин, И.В. Королева. СПб.: СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2021. С. 11, 13, 30.
2. СНИП 23-03-2003. СП 51.13330.2011 «Защита от шума»: утв. приказом Министерства регионального развития Российской Федерации (Минрегион России) от 28 декабря 2010 г. № 825. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200084097>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

(утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) // СПС ГАРАНТ.

4. Федеральный закон от 27 декабря 2019 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

Тьюторское сопровождение проектной деятельности обучающихся с ОВЗ

Новожилова Наталья Леонидовна,

учитель русского языка и литературы,

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Северодвинска;

Северодвинск, Архангельская обл.

Многолетний опыт преподавания русского языка и литературы обучающимся, имеющим задержку психического развития, подтверждает необходимость использования инновационных форм работы, способствующих активизации их познавательных способностей и формированию коммуникативных компетенций.

Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлены трудностями взаимодействия с окружающими, меньшей скоростью приема и переработки информации, ослаблением памяти, недостатками словесного опосредования, низкой работоспособностью в результате повышенной истощаемости [5].

При работе с детьми, имеющими задержку психического развития, целесообразно руководствоваться принципами инклюзивного образования. С точки зрения индивидуализации образовательного пространства интересен следующий из них: *«Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут»* [7, с. 26].

В современной педагогической теории индивидуализация образования заключается в ориентации образовательного процесса на развитие потенциальных возможностей учеников, в учете их индивидуальных особенностей (характер, темперамент, интересы, мотивация и др.) и оптимизации разнообразных форм и методов учебно-воспитательной деятельности педагога для совершенствования личностных и профессиональных качеств воспитуемого, в том числе имеющего отклонения в развитии [3].

У каждого ребенка с ОВЗ спектр возможностей уникален, и для повышения качества образования обучающегося, развития УУД, формирования жизненных компетенций ему необходимо индивидуальное сопровождение.

«Современное образование должно создать условия для раскрытия всех способностей и талантов каждого... Наиболее эффективными средствами раскрытия способностей и талантов могут стать индивидуализированные формы и методы обучения» [4, с. 183], реализуемые педагогом-тьютором.

Тьютор — это наставник, который передает не знания, а опыт учения. Он помогает ребенку почувствовать себя творцом, учит самостоятельно добывать информацию, опираясь на собственные интересы и предпочтения.

Кроме того, тьютор реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования, предоставляя обучающемуся множественный выбор образовательных траекторий [1].

В ситуации тьюторского сопровождения тьюторант (ученик) самостоятельно разрабатывает приемлемые для себя способы обучения, выполнения работы, которые затем обсуждает с тьютором во время тьюториалов, проходящих в разных формах (образовательное событие, тренинг, групповая или индивидуальная консультации и др.).

Их посещают дети с ОВЗ с общими особенностями развития и интересами, выявленными тьютором в ходе опроса, наблюдения или анкетирования на диагностическом этапе.

В ходе тьюторского сопровождения учащиеся вовлекаются в различные виды деятельности, включая проектную, что является обязательным требованием федеральных государственных образовательных стандартов.

Под *ученическим проектом* понимается работа, направленная на разрешение проблемы, актуальной для обучающегося, на достижение им заранее запланированного результата доступными для него способами и на создание продукта собственной деятельности [6].

Основными результатами тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающихся с задержкой психического развития являются формирование готовности ребенка к самостоятельному проектированию, развитие познавательной активности, выстраивание индивидуальных образовательных перспектив, курирование всех этапов проектной деятельности и определение роли проекта в индивидуальной образовательной истории ученика [1].

В ходе создания проекта под руководством тьютора, в роли которого может выступать учитель или прошедший специальную подготовку родитель, ребенок самостоятельно создает продукт, к чему он стремился на стадии вызова.

При этом основным инструментом деятельности тьютора является вопрос. Уместно и вовремя поставленные вопросы, умение сузить или расширить тему характеризуют профессионально организованное тью-

торское занятие, во время которого ученик «проходит собственный путь к освоению... знания, **которое именно для него сейчас является наиболее важным**, путем выстраивания собственного содержания образования...» [2, с. 16].

В доказательство вышесказанному рассмотрим систему наводящих вопросов по повести В. Пикуля «Мальчики с бантиками», разработанную учителем для проведения тьюториала, направленного на обучение девятиклассников созданию индивидуального проекта по литературе в форме читательского дневника.

На этапе целеполагания уместным будет являться вопрос тьютора: «Что тебе хотелось бы обсудить после прочтения повести?» В ходе ответа ученик формулирует тему проекта: «Савка Огурцов — настоящий герой». Для стимулирования обучающегося к самостоятельной постановке целей и задач проектирования, а также поиску возможных путей их реализации целесообразно использовать вопросы: «Что ты будешь доказывать одноклассникам?», «Как ты справишься с этим заданием?», «Как тебе удобнее работать с текстом повести?»

Отвечая на представленные выше вопросы, ребенок с задержкой психического развития под руководством учителя составит план работы над проектом, освоит основные приемы смыслового чтения.

Но нужно учесть, что деятельность тьютора направлена на формирование индивидуального образовательного запроса тьюторантов, поэтому учителю необходимо понять, является ли тема проекта актуальной для девятиклассников, присутствующих на тьюториале, путем постановки вопроса: «Кому еще интересно узнать, является ли Савка настоящим героем?»

Вопрос «Кому и где ты хотел бы рассказать о своем проекте?» позволяет спланировать оптимальную для учащегося форму его публичного представления.

Таким образом, в процессе создания читательских дневников учащимися под руководством педагога будут сформулированы цели и задачи проектов, составлен план работы над ними, продуманы дизайн обложек, стиль оформления дневников и их структура.

Главными достоинствами подобных индивидуальных долгосрочных проектов являются приобретение учащимися опыта на всех стадиях их выполнения и развитие умения общаться, трудиться, познавать, рассуждать.

Представляется возможной презентация данных работ на творческих конкурсах и конференциях различного уровня, мероприятиях, проводимых муниципальными организациями. Детям с ОВЗ, испытывающим серьезные трудности в социализации, рекомендуется рассказать о своем проекте в комфортной для них обстановке: на уроке, в группе одноклассников, дома или учителю во время индивидуальной консультации.

После защиты проекта на этапе рефлексии ученики анализируют каждый этап собственной деятельности, намечают дальнейшие интересы, цели и ресурсы для их достижения.

В итоге цель учителя-тьютора будет достигнута, однако вопрос мотивации учеников, не посещающих тьюториалы, остается открытым. Ведь основной проблемой во время реализации технологии тьюторского сопровождения в школьной практике является создание мотивации, превращение ребенка в активного участника образовательного процесса. Для ее разрешения необходимо выявлять и учитывать интересы ребенка, предоставлять ему право выбора в определении предмета и объекта исследования или проектной деятельности.

Нужно отметить, что многие обучающиеся с ОВЗ имеют низкий уровень социализации. Они чувствуют себя комфортнее рядом с близкими людьми. Детям данной категории будут интересны семейные проекты, во время создания которых учитель выступает в качестве консультанта.

Совместная деятельность способствует сплочению детей и родителей, формирует уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи, что является одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Семейные проекты детей с ОВЗ чаще всего носят прикладной характер и являются интегрированными, что способствует углублению и применению полученных в школе знаний по литературе, краеведению, МХК. Продуктами проектирования могут являться декорации для проведения различных мероприятий, макеты, поделки, буктрейлеры, аппликации и др. В ходе их выполнения у обучающихся развиваются воображение, мелкая моторика рук, вырабатываются усидчивость и аккуратность. Кроме того, появляется стойкая мотивация к дальнейшему семейному творчеству, уверенность в собственных силах, а победы в конкурсах различного уровня дают мощный импульс для саморазвития детей с ОВЗ и их родителей.

Отметим, что у многих детей, имеющих проблемы со здоровьем, отсутствует опыт позитивной коммуникации. Их общение со сверстниками из других организаций часто сводится к минимуму или оканчивается неудачей.

В данной ситуации тьютор может способствовать развитию коммуникативных навыков тьюторантов с ОВЗ через использование интересных форм межличностного общения. С этой целью целесообразным является проведение тьюториала «Письмо незнакомому другу», во время которого детям предоставляется возможность написания письма ровеснику, самостоятельно продумав содержание и оформление данного краткосрочного проекта. Передача писем и доставка ответов организуются тьютором. Впоследствии, во время организованной педагогом встречи детей, участвовавших в пере-

писке, у обучающихся практически отсутствуют коммуникативные неудачи, они открыты для общения и полны уверенности в собственных силах. Данная форма работы является мощным средством социализации и может быть применима во время обучения проектной деятельности детей с поддержкой психического развития под руководством педагога.

Необходимо отметить, что на всех этапах организации проектной деятельности важным является факт демонстрации тьютором любознательности, открытости, уважительного отношения к тьюторантам, стремления к самосовершенствованию.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что тьютор, работающий с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, должен руководствоваться принципами инклюзивного образования, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, использовать оптимальные для данной категории детей формы проектной деятельности, превращая ребенка в активного участника учебно-воспитательного процесса и предоставляя ему право выбора темы проекта, способов и средств для его создания и презентации. При этом основным инструментом деятельности тьютора является вопрос. Уместно и вовремя поставленные вопросы, умение сузить или расширить тему характеризуют профессионально организованное тьюторское занятие.

В заключение отметим, что проектная деятельность обучающегося с ОВЗ, осуществляемая под руководством тьютора, должна способствовать успешной самореализации ребенка в учебной деятельности, формированию круга общения на основе личных интересов и компенсации уже имеющихся неудач.

Литература

1. Алещенко С.В. Схема тьюторского сопровождения в школе: методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / С.В. Алещенко. Томск: Центр ПМСС, 2014. 24 с.
2. Индивидуализация образования и основы тьюторского сопровождения: учебно-методическое пособие / Е.В. Балагина [и др.]; Архангельский областной институт открытого образования. Архангельск: АО ИОО, 2014. 62 с.
3. Инклюзивное образование // Википедия. 2020. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование#Ресурсные_и_социальные_барьеры, свободный (дата обращения: 28.03.2020).
4. Кутузов А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе / А.В. Кутузов // Ученые записки ЗабГГПУ. 2012. № 5 (46). С. 183–190.
5. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / С.В. Алехина [и др.]. М.: МГППУ, 2013. 336 с.
6. Сиденко Е.А. Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС / Е.А. Сиденко // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 2–9.

7. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. Ижевск: Удмуртский университет, 2013. 110 с.

Роль цифровых технологий и дистанционной формы обучения в слухоречевом развитии детей и студентов с нарушением слуха

Оводкова Ирина Львовна,

сурдопедагог, учитель-дефектолог, медицинский центр «Аудиомед»;
Фрязино, Московская обл., Россия
irsovo@mail.ru

Одной из основных целей инклюзии является создание «безбарьерной» среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми потребностями. Цифровые преобразования — важный фактор изменения современного мира, который затрагивает абсолютно все сферы жизни и происходящие процессы.

В системе помощи людям с нарушенным слухом вопрос дистанционного обучения уже давно требовал к себе внимания, обращая на себя взгляды и мысли педагогов общего и коррекционного образования, родителей, молодых людей — пользователей кохлеарных имплантов (КИ) и/или слуховых аппаратов (СА).

Самой яркой и необходимой причиной перехода на дистанционное обучение стала ситуация 2020 г., когда всем пришлось самоизолироваться и перейти на удаленную форму работы. Это стало испытанием для людей с нарушенным слухом, педагогов и самой системы сурдопедагогической поддержки, так как опыт дистанционной формы работы был далеко не у всех специалистов. Привычные для всех и, безусловно, эффективные очные индивидуальные сурдопедагогические занятия на определенный период времени стали недоступны, и в настоящее время возврат к прежним формам работы в полном объеме, в «традиционных» форматах и желаемом объеме не осуществлен. Однако именно ситуация 2020—2021 гг., когда образовательные / трудовые взаимодействия перешли под эгиду цифровых экранов, подстегнула к пересмотру подходов к сурдопедагогической помощи взрослым и детям с нарушенным слухом, и цифровая трансформация образования, которая осуществлялась в последние годы, в значительной степени обеспечила качественный переход на новые формы работы.

Дистанционная форма сурдопедагогической поддержки лиц с тугоухостью проводилась на базе медицинского центра «Аудиомед» (Москов-

ская область, г. Фрязино) с 2015 г. и была рассчитана на работу с людьми с нарушенным слухом старше 18 лет.

Основной контингент составляли студенты вузов и колледжей, а также молодые люди, начинающие свою деятельность в профессии. Слуховая сенсорная недостаточность, как правило, у большинства молодых людей скорректирована индивидуальными, адекватно подобранными звукоусиливающими устройствами (КИ/СА), но вот степень компенсации недостаточности слухоречевой функции к указанному возрасту может быть разной.

Переход из подросткового возраста во взрослый период жизни для молодежи с нарушенным слухом связан с проблемой, заключенной в необходимости выстраивать коммуникации в социуме, который окружает человека в вузе или на рабочем месте. Для этого требуется много общаться в обществе слышащих людей, максимально полно/точно получать информацию, важную для обучения (категория «студенты») или для профессиональной деятельности (категория «молодые люди в профессии»), которая поступает преимущественно через слуховой сенсорный канал, а также передавать информацию посредством собственной речи (приоритетно). Получение и усвоение этого информационного потока вызывает трудности, в той или иной степени, даже у успешно реабилитированных молодых людей — ведь они повсеместно оказываются в сложных акустических условиях, связанных с необходимостью общения в акустически не приспособленных помещениях, где могут существовать технические шумовые помехи (промышленные или бытовые), одновременно общаются с большим количеством людей в формате диалога, полилога.

Общение между людьми подразумевает двусторонний обмен информацией. От того, как молодой человек с нарушенным слухом владеет собственной речью, как он формулирует собственные мысли, управляет голосом, умеет передать интонационно эмоциональный компонент своего высказывания, насколько внятна его речь, зависит успешность межличностного речевого общения, формируется «внешняя оценка» его уровня интеллектуальной и социальной компетентности.

Многие взрослые пользователи слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов испытывают потребность в помощи коррекционного специалиста, даже когда основные этапы реабилитации остались позади. Причины для этого много, наиболее частые — это адаптация к новым слуховым устройствам (КИ, СА — замене и обновлению 1 раз в 4 или в 5 лет), в результате изменения слуха, неудовлетворенность своим слуховыми или речевыми способностями, создающими, по мнению индивида, трудности или серьезные проблемы в коммуникации, и др.

Для достижения наилучшего результата сурдопедагогические занятия должны носить регулярный характер, что для студента или рабо-

тающего человека, занятого в учебном или трудовом процессе, крайне сложно организовать в системном очном формате.

Востребованность этого вида специализированной помощи привела к созданию в медицинском центре «Аудиомед» формата онлайн-занятий, которые в период 2015—2020 гг. мы сочли необходимым проводить используя платформу Skype — как наиболее доступную на этом этапе времени.

Методологические подходы

Первичный очный прием являлся базой для определения проблем, требующих вмешательства специалиста; пациент озвучивал свои ожидания, и совместно формировалась стратегия работы. Для каждого пациента готовился индивидуальный план обучения (очно-заочных занятий) в соответствии с его потребностями и возможностями.

Основные дефициты молодых людей происходили из детства: У глухих младенцев анатомически здоровый голосовой аппарат, у них сохранены эмоционально обусловленные голосовые реакции (смех, плач, гуление). Нарушение процесса звуковосприятия приводит к изменению и несформированности просодической стороны речи, которые проявляются различными нарушениями голоса и интонации [3].

Такие факторы, как поздняя диагностика тугоухости, позднее или неэффективное протезирование слуха, позднее начало реабилитации или ее низкий уровень, приводят к аудиальной дисфонии, которая характеризуется нестабильным ларингеальным тоном, фальцетным механизмом голосообразования, гипер- или гипоназальностью, охриплостью, нарушением ритма, темпа и монотонностью интонаций [1]. В работе над речью именно эти цели были объектом коррекционной работы.

Работа над улучшением качества собственной речи проводилась с обязательным условием использования индивидуальных КИ/СА, контроля собственного голоса пациента и включала в себя коррекционные направления:

- формирование и/или закрепление навыка абдоминального (диафрагмального) типа дыхания;
- активизация возможностей голосового и артикуляционного аппарата;
- коррекция нарушений тембра, резонанса, громкости, высоты тона голоса, темпа речи;
- коррекция звукопроизношения.

Работа над развитием слухового восприятия в онлайн-формате была осложнена техническим компонентом и проводилась пациентами самостоятельно в естественных акустических условиях либо при очном посещении медицинского центра.

До 2020 года, несмотря на успешную работу в дистанционном формате со взрослыми людьми с нарушенным слухом, занятия с детьми дошкольного и школьного возраста проводились только в традиционной форме при очных визитах в медицинский центр. Большинство родителей не были готовы к переходу на дистанционную форму (даже в частичном варианте). Однако, когда изменившаяся ситуация потребовала пересмотра родительских позиций, накопленный опыт работы со взрослыми позволил быстро перейти на онлайн-занятия с детьми.

Очень важно, чтобы каждый ребенок и его родители чувствовали защищенность и поддержку профессионалов в любых обстоятельствах. Нам известна практика онлайн-работы, применяемая коллегами за рубежом (конкретно, в Австралии), где она проводилась главным образом по причине большой удаленности населенных пунктов друг от друга, имеет свои особенности и является очень полезной для изучения специалистами (Эффективность телепрактики в обучении слабослышащих детей слушанию и устной речи: исследовательский проект (Ms Emma Rushbrooke, Hear and Say...); Spokle® App — речевая терапия в любое время и в любом месте).

В стенах медицинского центра «Аудиомед» абилитационная практика базируется на основе психолого-педагогической «системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушением слуха» (метод Леонгард) [2]. Поэтому родители, в соответствии с требованиями системы, активно включены в процесс реабилитации их ребенка.

Технические решения: для проведения дистанционных занятий с детьми родителям предлагалось установить на их домашние компьютеры, ноутбуки или планшеты программу ZOOM, вариант использования смартфона был наименее предпочтительным.

Заранее обговаривались:

- условия организации пространства помещения, где будет проводиться урок;

- условия подготовки пособий;
- правила предъявления речевых единиц для прослушивания.

Дистанционные занятия имели две формы:

1. Занятие с педагогом при участии родителей.
2. Занятие, которое проводила мама с сопровождением педагога.

В первом случае накануне занятия родителям на мессенджер (как правило, WhatsApp) высылался список пособий для подготовки к занятию, обсуждались некоторые уточняющие моменты. Таким образом, пособия, используемые на занятии, были дублированы «по обе стороны экрана», и ребенок мог действовать реальным «продублированным» предметом, а не только наблюдать его с экрана монитора. К тому же ре-

бенок мог видеть и понимать, что предмет, называемый одним и тем же словом, может выглядеть совсем не одинаково.

Для проведения слуховой работы применялась тактика сообщений родителю через WhatsApp. Мама читала сообщение и затем предъявляла речевую единицу ребенку с расстояния не менее 5 м голосом разговорной громкости и с естественной интонацией за экраном. При необходимости расстояние уменьшалось.

Вторая форма дистанционных занятий с детьми имела цель научить родителей самостоятельно заниматься с ребенком в соответствии с указанным методом.

В этом случае мама по рекомендации сурдопедагога сама готовит план занятия, если требуется, заранее обсуждает с педагогом детали и структуру занятия. В условиях ZOOM-конференции мама проводит занятие под наблюдением педагога. В этом случае мамой и педагогом выполняются следующие задачи:

- закрепление навыка родителя заниматься в соответствии с методикой, следуя заранее спланированной задаче и схеме проведения занятия, умения «привести» ребенка к поставленным целям через наблюдение и игровую деятельность;
- всестороннее развитие ребенка (моторика, разные виды восприятия окружающего мира, конструктивная, игровая, изобразительная деятельность и т.д.);
- получение конкретных рекомендаций от сурдопедагога по правильному выполнению каждого упражнения.

Как показала 6-летняя практика дистанционных занятий, этот формат имеет полное право на его использование вместе с традиционными способами работы в слухоречевой реабилитации, а в некоторых случаях может быть и самостоятельной формой работы. Например, можно получать практические консультации сурдопедагога, когда препятствием для посещения специалиста становится реальная удаленность места проживания пациента.

Проведение занятий с детьми в дистанционном формате обнаружило ряд преимуществ:

- родители детей с нарушенным слухом больше вовлечены в процесс реабилитации;
- им стало легче практически использовать каждодневные ситуации для становления слуха и речи детей (что обычно в первую очередь волнует мам и пап) и остальных важных сторон развития личности ребенка;
- условия «родных стен» больше раскрепощают ребенка, чем искусственно созданные условия кабинета сурдопедагога;
- удивительно, но удерживать внимание ребенка дистанционно педагогу оказалось проще, чем на занятии в кабинете.

Рекомендации по проведению онлайн-занятий:

Связь: стабильный доступ в Интернет, хорошее качество аудио- и видеосигнала (звук и изображение синхронны).

Визуальная поддержка: достаточный размер монитора (для детей), хорошее освещение лица и рабочего места, отсутствие резких теней, желательный однотонный задний фон, высокое качество видеоконтента (если применяется).

Акустические требования:

- педагог использует микрофон головной гарнитуры, который принимает речевой сигнал у рта человека и не воспринимает посторонний шум в помещении;
- важно минимизировать влияние неблагоприятной акустики, сильной реверберации — целесообразно выбрать места с хорошим звукопоглощением (ковер, плотные шторы);
- рекомендовать взрослым пользователям КИ/СА применение вспомогательных устройств, подключаемых к источникам звука, — индукторов заушных (ИЗ), петлевых индукционных систем, fm-систем или выносных микрофонов (Roger).

Литература

1. Бельтюков В.И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики / В.И. Бельтюков // Дефектология. 1973. № 3. С. 3—10.
2. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова; М-во образования РСФСР. М.: Просвещение, 1991. 317 с.
3. Руленкова Л.И., Смирнова О.И. Аудиология и слухопротезирование: учеб. пос. для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Руленкова, О.И. Смирнова. М.: Academia, 2003 (ОАО «Альянс “Югполиграфиздат”», ИПК «Офсет»). 207 с.

Особенности пространственно-временного восприятия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Полукарова Юлия Олеговна,

педагог-психолог, АНО «Вместе весело шагать», магистр, направление
«Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический университет»;

Москва, Россия
carnalashy@gmail.com

Шеманов Алексей Юрьевич,

доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
shemanovayu@mgppu.ru

Введение

Формирование восприятия пространства и времени представляет собой культурно опосредованный процесс, тесно связанный со становлением субъектности человека [11]. Сформированное восприятие пространства и времени помогает осознавать прошлое, настоящее и будущее, а также дает возможность прогнозировать и планировать события и поддерживать режим и ритм дня [1; 2; 12]. Исследования восприятия пространственно-временных отношений у людей с РАС подтверждают достаточно выраженные нарушения данной сферы [1; 7; 8], однако их формирование в онтогенезе остается недостаточно изученным.

Результаты и обсуждение

Работа основана на результатах исследования пространственно-временного восприятия у детей с РАС, обучающихся в начальной школе Ю.О. Полукаровой под руководством А.Ю. Шеманова [9]. В исследовании принимали участие 23 человека: 13 детей с нормативным развитием (9 мальчиков и 4 девочки), 10 мальчиков с РАС. Возраст респондентов соответствовал младшему школьному возрасту: у контрольной группы с нормой развития — 7–9 лет, у экспериментальной группы детей с РАС — от 7 до 12 лет. Дети с РАС обучались по вариантам АОП 8.1, 8.2.

У детей с РАС внутри группы была обнаружена большая разница в восприятии пространства ($p < 0,0001$) (по методике Н.Я. Семаго и М.М. Семаго) [10]. Медиана ответов в группе РАС равнялась 53 баллам, при размахе ответов от 20 до 85 баллов. Группа детей с нормативным развитием показала достаточно однородный уровень восприятия пространства. Медиана ответов в контрольной группе детей с нормой развития равнялась 92 баллам при размахе ответов от 85 до 96 баллов.

В случае, если дети с РАС имели хороший словарный запас и развитую речь, у них не было трудностей в определении сторон и частей своего тела, они хорошо ориентировались в пространстве комнаты, правильно употребляли предлоги, связанные с расположением в пространстве и определением места. При выполнении части заданий они нуждались в визуальной поддержке, иногда ошибаясь или теряясь при ответе. Дети с РАС, имеющие менее развитую речь, хуже ориентирова-

лись в схеме своего тела, в пространстве кабинета, путали или не называли предлоги.

По методике О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой [5] были выявлены достоверные отличия ($p < 0,01$) и более выраженный разброс временных представлений в ответах детей с РАС в сравнении с контрольной группой (дети с РАС: от 20 до 75 баллов с медианой 47,5; дети с нормой развития: от 60 до 70 баллов с медианой 65).

Дети с нормативным развитием воспроизводили последовательность дней недели и месяцев, однако они нередко путались или терялись, когда их просили назвать день недели в логической загадке: «Какой сегодня день, если вчера был/завтра будет (*название дня*)?» Часть детей с РАС не понимали смысл этого вопроса при его устном предъявлении, но при визуальной поддержке они правильно составляли последовательность дней недели и месяцев. Также часть детей с РАС имели затруднения в задании «устно воспроизвести последовательность дней недели и месяцев», путали названия или имели затруднения в выговаривании.

Образные представления, использовавшиеся детьми обеих групп в рисунках и ассоциациях, были похожими. Рисунки на тему «Что такое время?» представляли время в виде часов, циферблатов, цифровых табло, лишь у некоторых детей на рисунке можно было увидеть человека или образно-символическое представление течения времени. В обеих группах возникали затруднения при поиске ассоциаций на тему «Время». Многие дети составляли ассоциативные ряды, опираясь на представление о времени как об измеряемой величине и используя в ряду ассоциаций секунды, минуты, часы. Также у части детей обеих групп время ассоциировалось со школой, уроками, ранним подъемом и другими режимными моментами.

Судя по полученным данным, образ времени воспринимается на данном этапе наглядно-предметно, и ребенок младшего школьного возраста часто не может представить смысл времени иначе, чем в виде предмета, его измеряющего, или виде единиц измерения. Дети также ассоциируют время с теми явлениями своей жизни, с которыми связано волнующее их переживание нехватки времени при раннем подъеме в школу, и т.п.

Субъективное переживание времени было изучено с помощью модифицированного метода семантического дифференциала. При этом не было выявлено значимых различий между группами. Нормотипичные дети и дети с РАС испытывали одинаковые затруднения при выполнении предложенных заданий. Наибольшие трудности у детей обеих групп возникали при определении давности событий, изображенных на картинках. Так, дети давали одинаковый балл «давности» для событий: «Динозавры», «Первобытные люди», «Рыцари». Большею частью детей

данные события воспринимались как очень давние, и лишь некоторые дети располагали их последовательно. Также для данного блока вопросов мы ввели изображение «Колонизация Марса» как эталон будущего времени или события, которое никогда еще не происходило. Дети обеих групп восприняли данное изображение неоднозначно и поставили его в один ряд к очень давним событиям. Лишь несколько детей из обеих групп, увлеченных темой исследования космоса или его историей, смогли достаточно точно распределить события относительно друг друга по оси времени. Стоит заметить, что в нашем исследовании присутствовал ребенок с РАС, чьи интересы были сосредоточены на истории, он смог расположить события по шкале относительной давности, называя при этом даже даты произошедших средневековых войн. Однако на вопросы, касающиеся непосредственно его биографии, он затруднялся отвечать и пользовался помощью мамы. В этом случае овладение исторической последовательностью событий, по-видимому, не означает освоения временных представлений в контексте жизни ребенка, а скорее выражает акцентуацию его интересов.

Заключение

Таким образом, были выявлены различия в представлениях о времени и пространстве у детей с РАС и детей с нормотипичным развитием младшего школьного возраста, хотя визуальные образы времени и ассоциации с ним были схожи в обеих группах. При этом у детей с РАС наблюдаются гораздо более выраженные различия в восприятии пространства и времени, чем у нормотипичных детей, иногда имея характер застревания на своем интересе (например, интерес к истории), которое, позволяя ориентироваться во времени исторических событий, не помогает ребенку с РАС ориентироваться в своем биографическом времени. Эти результаты могут быть использованы тьюторами при работе с детьми с РАС в условиях инклюзии. Также можно отметить значение визуальной поддержки для выполнения заданий детьми с РАС.

Ряд детей с РАС имели особенности восприятия квазипространственных отношений, что выражалось частично в незнании дней недели, сторон своего тела, а также в тревожности и страхах, которые проявляются как реакция на смещения режима дня или внеплановые мероприятия. Многие дети с РАС испытывали стресс при изменении режима дня или маршрута. В связи с этим можно предположить, что одной из важных составляющих в ре/абилитации детей с РАС является обучение их самостоятельному использованию часов, календарей, карт или гаджетов для отслеживания своего места и времени. В массовых школах в условиях инклюзии тьюторы, по мере возможности, должны чаще об-

ращать внимание ребенка на расписание, спрашивать его, какой сейчас будет предмет, учить планировать свое время для выполнения задания, ставить таймеры. Это во многом поможет развитию самодисциплины и саморегуляции, концентрации внимания, поможет сформировать навык планирования и прогнозирования и снизит тревожность. Эти изменения могут положительно сказаться на уровне развития субъектности ребенка с РАС, что является одной из задач в работе тьютора [6].

Литература

1. Балашова Е.Ю., Микеладзе Л.И. Возрастные различия в восприятии и переживании времени / Е.Ю. Балашова, Л.И. Микеладзе // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 9.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. М.: Медицина, 1981. 201 с.
3. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О.В. Бурачевская // Школьная педагогика. 2016. № 1 (4). С. 21–24.
4. Вяхирева И.Ю., Балашова Е.Ю. О некоторых особенностях оценки временных интервалов в младшем школьном возрасте / И.Ю. Вяхирева, Е.Ю. Балашова // Журнал практического психолога. 2009. № 1. С. 101–111.
5. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. М.: В. Секачев, 2006. 80 с.
6. Ковалева Т.М. Тьюторство как антропопрактика / Т.М. Ковалева // Человек.RU: Гуманитарный альманах. Новосибирск: НГУЭУ, 2016. С. 71–81.
7. Мальцева Н.А. Восприятие времени и пространства при расстройствах аутистического спектра / Н.А. Мальцева // Психология XXI века: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2011 г.) / под науч. ред. О.Ю. Щелковой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2011. С. 203–204.
8. Полукарова Ю.О. Особенности восприятия и переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра по материалам описания случаев / Ю.О. Полукарова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (Тула, 1 апреля 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 326–334. DOI: 10.31483/г-98212
9. Полукарова Ю.О. Особенности пространственно-временного восприятия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра: магистерская дис. / Полукарова Юлия Олеговна. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 116 с.
10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: Генезис, 2011. 400 с.
11. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез: монография / Н.Н. Толстых. М.: Универсум, 2018. 292 с.

12. Busby J., Suddendorf T. Production of temporal terms by 3-, 4-, and 5-year-old children / J. Busby, T. Suddendorf // Early Childhood Research Quarterly. 2011. Vol. 26 (1). P. 87–95.

Социализация детей в условиях дистанционного учебного взаимодействия

Попова Ирина Александровна,

магистрант 1-го года обучения группы «Инклюзия в образовании», Южный федеральный университет, учитель начальных классов, методист, ГКОУ РО «Ростовская санаторная школа-интернат № 28» ЦДО (Центр дистанционного образования детей с инвалидностью); Ростов-на-Дону, Россия
i.kadub@gmail.com

Попова Екатерина Витальевна,

учитель химии и биологии, ГКОУ РО «Ростовская санаторная школа-интернат № 28» ЦДО (Центр дистанционного образования детей с инвалидностью), магистр образования; Ростов-на-Дону, Россия
popova.ekaterina0704@gmail.com

Любой кризис в жизни общества включает процессы адаптации к новым условиям, которые активизируют стремительный прогресс развития и возникновения новых точек и форм взаимодействия членов этого общества. В свете драматических событий последних двух лет дистанционное образование становится не только ответом на кризисные события, но и полноценным способом получения качественного образования. Дистанционная форма обучения не является внезапным решением проблемы реализации образовательных программ в критические моменты жизни общества, она выступает как самостоятельная форма учебного взаимодействия.

В настоящее время существует значительное количество различных определений понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». В.Г. Домрачев характеризует дистанционное обучение в качестве «новой ступени обучения с применением информационных технологий на основе видеотехники» [2, с. 11]. А.Н. Тихонов описывает дистанционное образование как «систематическое целенаправленное обучение, независимое от времени и пространства» [4, с. 167]. Более точно раскрывает понятие «дистанционное образование» А.А. Андреев: «Дистанционное образование — синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного мате-

риала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1]. Более короткое определение «дистанционное обучение» представлено В.П. Тихомировым с соавторами. Они характеризуют дистанционное обучение как «интерактивный образовательный процесс, реализуемый в специфической дидактической системе» [3].

В нашей статье мы скорее говорим о дистанционной форме учебного взаимодействия, так как его содержание регламентируется стандартами и утвержденными образовательными программами для детей с различными образовательными потребностями или нормотипичных детей.

На школьном этапе получения образования существуют три стороны образовательного процесса: учителя, ученики и их родители — заказчики образовательных услуг. Цифровизация прочно входит в разные сферы нашей жизни, в том числе в сферу образования. По требованиям ФГОС цифровыми технологиями учебного и организационного взаимодействия обязаны владеть все стороны учебного взаимодействия.

В России более 10 лет некоторые дети с особыми образовательными потребностями получают образование в дистанционной форме на постоянной основе. За это время накоплен богатый дидактический материал и опыт педагогов по его разработке и использованию. Все эти методы соответствуют критериям универсального дизайна и могут быть применены и для нормотипичных и одаренных детей, а также в смешанных разновозрастных и очно-дистанционных группах.

В период локдауна во многих школах дистанционное обучение было встречено скептически: у многих учителей не хватает навыков работы с электронными ресурсами и программами связи, нет времени и желания поменять привычный стиль работы, перестроить форму и методы ведения уроков; у обучающихся отсутствует отношение к компьютеру как к инструменту обучения и творчества; а родители тоже не могут организовать успешную работу детей в режиме удаленного обучения с соблюдением норм СанПиН и сохранением благоприятного психологического климата на дистанционном уроке. Кроме этого, возникает ряд проблем, препятствующих успешному развитию социализации — процессу и результату включения индивида в социальные отношения, необходимые успешной личности в современных условиях.

Опыт школ, ведущих образовательный процесс в дистанционной форме, постоянно доказывает, что такая форма обучения — это не препятствие для получения глубоких знаний. Препятствия создают отсутствие адекватных методов учебного взаимодействия и нежелание их осваивать.

Методы сетевого учебного взаимодействия, разработанные и применяемые для обучающихся с особыми образовательными потребностями, получающих образование в дистанционной форме, направлены на активизацию сетевой коммуникации учеников в смешанных очно-дистанционных, иногда разновозрастных группах и формирование социальных навыков. Такие методы позволяют детям с сохранным интеллектом не только успешно осваивать школьную программу, но и принимать активное участие в культурной, творческой и конкурсной деятельности региона и страны, находить новых друзей, осваивать новые сферы знаний. Эти методы имеют большой потенциал внедрения в обычные общеобразовательные школы, так как интересны и полезны всем без исключения — и детям, и педагогам, и родителям, а также являются инклюзивными по своей сути.

Современные дети начинают общение с различными гаджетами с раннего возраста, из-за чего формируется отношение к ним как к игрушке, но даже учащиеся начальных классов могут получить навыки взаимодействия с компьютером как с инструментом, помощником в творческой и самообразовательной деятельности, если для этого создана мотивирующая среда и разработаны игровые способы подачи учебной информации. Как показывает практика школ, ведущих образовательный процесс в дистанционной форме, к концу первого года обучения дети легко выполняют задания в электронных тетрадах, умеют записывать звук и видео, играют в спектаклях, не обращая внимания на удаленность других актеров. При должной организации обучения методам сетевого учебного взаимодействия и работе с прикладными программами к окончанию начальной школы мы получаем ученика, который владеет приемами облачного взаимодействия с учителями и одноклассниками, умеет работать в команде и проявлять в коллективной работе свои таланты.

Фундамент социальной активности личности необходимо заложить как можно раньше. Дети с особыми образовательными потребностями в большей степени нуждаются в комплексе последовательных мероприятий, направленных на их включение в общественную жизнь. Важнейшим направлением социализации таких детей, обучающихся в начальной школе, является подготовка к обучению в основной и средней школе, а в дальнейшем и к осознанному выбору профессии и готовности получить образование в любой доступной для них форме. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с особыми образовательными потребностями было успешным, важно развивать у них активную позицию в отношении к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возмож-

ностей. На данный момент на рынке труда сформировался целый кластер профессий, в которых люди с ОВЗ могут себя успешно реализовать.

Используя метод веб-квестов, мы учим детей с особыми образовательными потребностями решать предложенные проблемные задания с использованием информационных ресурсов сети Интернет, которые могут быть разноуровневыми по степени сложности и должны быть направлены на развитие аналитического и творческого мышления. Задания веб-квеста могут быть связаны с приключениями или игрой, которые актуальны на данном возрастном этапе, проблемным заданием с элементами ролевой игры, для выполнения которых необходимы совместные усилия команды единомышленников, что позволяет моделировать жизненные ситуации и найти пути решения задач, поставленных условиями квеста.

Метод сетевых проектов способствует социализации детей с особыми образовательными потребностями и нормотипичных детей. В образовательном пространстве сетевой учебно-исследовательской деятельности, в котором формируются универсальные учебные действия — коммуникативные умения, критическое и системное мышление, умение работать с информацией, в том числе цифровой, обучающиеся начинают ориентироваться очень быстро. Этот метод направлен на реализацию межличностного взаимодействия и сотрудничества в коллективе, на саморазвитие, социальную ответственность. В процессе участия в сетевых проектах формируется исследовательская, учебно-познавательная, ценностно-смысловая и коммуникативная компетенции.

Для реализации проектов можно использовать целый спектр бесплатных сетевых ресурсов для создания интерактивных упражнений и презентаций: облачные сервисы «Гугл», конструктор интерактивных презентаций «Прези» (Prezi), инструменты сайтостроения и конструктор интерактивных упражнений «Ленинг эппс» (Learning Apps).

Систематическая практика в командной работе формирует не только самостоятельность, но и ответственность за собственную работу и работу всей группы. При этом дети учатся выполнять разные социальные роли: лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей и др.

Дети всегда остаются детьми независимо от их образовательных и жизненных потребностей. Они любознательны, заинтересованы и хорошо адаптируются в окружающей действительности, находя для себя возможности учиться, находить новых друзей и познавать мир. Им просто необходимо дать инструменты познания. Ребенок, владеющий компьютером как инструментом обучения и творчества, не будет считать препятствием маломобильный образ жизни.

Литература

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное образование» / А.А. Андреев // Дистанционное образование. 1997. № 4. С. 16–19. URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (дата обращения: 25.05.2021).
2. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. 1994. № 3. С. 10–12.
3. Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний / В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев, О.Г. Ковальчук // Дистанционное образование. 1999. № 2, 3, 4. URL: http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st158 (дата обращения: 18.06.2021).
4. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / авт. колл.: А.Н. Тихонов (рук.), А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина [и др.]; под ред. проф. А.Н. Тихонова. М.: Вита пресс, 1998. 255 с.
5. Чванова М.С., Киселева И.А. Проблемы дистанционного обучения в сети Интернет / М.С. Чванова, И.А. Киселева // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Естественные и технические науки. 2017. Т. 22. № 5-2. С. 1200–1203.

Конструктор современного урока русского языка с учетом специальных педагогических подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями

Родькина Светлана Амировна,

учитель-логопед, МАОУ «Медвежье-Озерская средняя общеобразовательная школа № 19 городского округа Щелково Московской области»;
г.о. Щелково, Россия
cvetochek13.86@yandex.ru

В общеобразовательных классах нашей школы обучаются дети с нормой в развитии и дети, имеющие особые образовательные потребности: с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, расстройством аутистического спектра. Обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе проходит по первому и второму вариантам. Изучение русского языка одинаково трудно для всех обучающихся, поэтому перед учителем стоит задача организовать урок так, чтобы он был эффективен и интересен всем.

В рамках логопедического сопровождения процесса обучения русскому языку нами разработан методический конструктор урока, в котором вместе с общими методами и приемами обучения применяются и специальные приемы педагогического воздействия, позволяющие учи-

телю обучать детей с особыми образовательными потребностями в доступной их пониманию форме.

Методический конструктор разработан с целью оказания помощи учителю при планировании урока русского языка, а также для повышения эффективности и качества обучения в классах, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями (ООП).

При разработке конструктора урока нами учитывался индивидуально-дифференцированный и системно-деятельностный подходы к обучению в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

В конструктор урока заложены как общепедагогические, так и специальные методы и приемы обучения, способствующие активизации и переключению внимания; усвоению, закреплению, обобщению и систематизации изученного материала; осуществлению самоконтроля и самокоррекции; рефлексии деятельности на уроке.

Содержание конструктора представлено в виде этапов урока, которые являются универсальными. Учитель самостоятельно выбирает подходящие типу урока этапы и, в соответствии с поставленными задачами и возрастными особенностями обучающихся, определяет методы и приемы работы, которые могут как фронтально быть адресованы всем ученикам в классе, так и носить индивидуально-ориентированный (дифференцированный) характер.

К универсальным этапам урока автор статьи отнесла основные этапы, которые можно встретить в структуре уроков разного типа по требованиям ФГОС. Остановимся на каждом этапе подробнее.

Мобилизующее начало. На наш взгляд, самый важный этап урока. Ведь именно от того, как учитель начнет урок, зависит его продолжение. Основная задача учителя на этом этапе — переключение внимания ребенка с отдыха (перемены) на учебную деятельность (урок). Известно, что для обучающихся с особенностями в развитии такое переключение дается весьма тяжело. Немаловажным считаем и создание комфорта на уроке (от порядка на столе до позитивного рабочего настроения). Для решения этих задач целесообразно использовать следующие методы и приемы работы: рифмованное начало урока, «ритуалы» приветствия, «цепочки действий» (хорошо использовать, когда на рабочем столе ученика нужно навести порядок в кратчайшее время), нейропсихологические приемы: зевота, глазодвигательные и дыхательные упражнения (если нет противопоказаний), таблицы Шульте; известный многим прием «услышь тишину», элементы фонетической ритмики. Такое нетрадиционное начало урока не только повысит настроение ученику, но и позволит учителю подготовить детей к восприятию учебного материала.

На этапе *актуализации знаний* задача учителя — проверить остаточные знания у детей, которые необходимы для отработки конкретной темы или без которых нельзя начать изучать новую тему. На этом этапе хорошо себя зарекомендовали кроссворды, филворды, ребусы, шифры, загадки, дидактические игры, «корзина идей», блицопрос.

Не важно, в каком классе учится ребенок. Все дети любят играть и выполнять нестандартные задания, а у обучающихся с ООП, при правильной организации процесса игры, например в паре с сильным учеником или в малой группе, они вызывают интерес и мотивируют к активной познавательной деятельности.

Определение целей и задач урока. Мотивация учебной деятельности. Этот этап предполагает постановку целей урока, через учебную деятельность обучающихся, формулировку задач, решение которых позволит ученикам достичь личностных образовательных результатов. В данном случае целеполагание является двигателем мотивации к учебной деятельности на уроке. Самостоятельная формулировка темы урока и выделение целей и задач практически невозможны для обучающихся с ООП, что обусловлено трудностями построения грамотного речевого высказывания и недостаточностью словарного запаса. Поэтому на этом этапе целесообразно использовать шаблоны, подводящие к построению ответа. Например, «Сегодня на уроке мы будем изучать...» «Мы узнаем...» «Для этого нам нужно знать, уметь...» и т.д.

Среди приемов, позволяющих сформулировать тему урока, отметим такие как: классификация понятий, исключение лишнего, обобщение. Подводящий диалог — прием, который хорошо использовать сразу после этапа актуализации знаний, когда дети уже сделали необходимое обобщение знаний, и диалог с учителем подводит обучающихся к тому, о чем они еще не знают. В ситуации недостаточности информации дети понимают, что им нужно узнать что-то новое. Таким образом, при помощи учителя с опорой на речевой шаблон формулируется цель урока и определяются задачи для достижения цели.

При первичном усвоении новых знаний рекомендуем использовать различные средства визуализации, схемы, таблицы, в том числе и мнемотаблицы, цветные тексты правил. Это позволяет сконцентрировать внимание обучающихся с ООП на главном, что необходимо запомнить на уроке.

Первичное закрепление — это этап, предполагающий проверку усвоения учебного материала на разных видах заданий.

Для заданий репродуктивного уровня хорошо подходят задания из учебника. Для детей с ООП может быть сокращен объем выполнения задания либо задание из учебника может быть адаптировано учителем, с

учетом индивидуальных особенностей ребенка с ООП. Например, вместо текста ребенку можно предложить работать с сигнальными карточками или шаблонами.

В качестве продуктивных заданий хорошо использовать следующие: выделение главного в тексте, поиск и отбор информации, построение доказательств, выводов, определение причинно-следственных связей, группировка, сравнение, классификация, придумывание слов на заданное правило, конструирование правила по изучаемой теме при помощи символов, знаков, схем, таблиц, опорных слов и т.д.

Для реализации этапа **применения знаний и умений в новой ситуации** рекомендуем задания творческого уровня: поиск закономерностей, придумывание или подбор метафор, пословиц, загадок, стихотворений по теме, придумывание сказок, в которых раскрывается тема урока.

Этап обобщения и систематизации знаний очень важен для обучающихся с ООП. Выбранные учителем задания должны не только обобщать пройденный материал, но и помочь ученику структурировать знания по изученной теме, выработать алгоритм действий, создать ситуацию применения имеющихся знаний на практике. С этой целью рекомендуем включать в урок дидактические игры, дидактический синквейн (для обучающихся с ООП в адаптированном варианте). Мнемотаблицы, узелки на память, кроссворды, ребусы, кейсы.

Успешный урок — это урок, который учитель смог правильно закончить. В конце каждого урока обязательно должен быть **этап рефлексии деятельности**. Ученикам следует определить свои личностные образовательные результаты: что я знаю, чего не знаю, что я умею, а чему еще предстоит научиться. Для обучающихся с ООП предлагаем таблицы достижений с шаблоном, где перечислены основные критерии, по которым они должны себя оценить условными знаками. При подведении итогов урока обязательно нужно отметить положительное в работе обучающихся, сгладить неприятные эмоции от неудавшихся заданий.

Отдельное внимание уделим **динамическим паузам** на уроке. Многие учителя минуют этот этап в пользу других, чего делать категорически нельзя. Активные формы работы на уроке, конечно же, хороши, но нельзя забывать и о риске переутомления. На этом этапе рекомендуем применять кинезиологические упражнения, или «гимнастику мозга». Эти виды деятельности на уроке очень важны для детей с ООП и детей соматически ослабленных. Такие упражнения способствуют не только восстановлению продуктивности и работоспособности на уроке, но и снятию стресса, нервного напряжения и усталости, улучшают работу памяти, развивают интеллектуальные и творческие способности, оптимизируют деятельность учеников на уроке в целом.

В заключение отметим, что при планировании любого урока важно подбирать посильные задания, с разным уровнем сложности для всех учеников. Ввиду затруднений при выполнении заданий у детей с ООП целесообразно организовывать их обучение в сотрудничестве с более сильным учеником, подбадривать и поощрять за малейший успех, искренне радоваться любым достижениям. При соответствующем настрое дети становятся внимательнее и активнее включаются в работу, а у учителя получается удовлетворить образовательные потребности детей с разным уровнем познавательного, физического и личностного развития, привить любовь к предмету и сформировать устойчивый познавательный интерес к его изучению.

Психолого-педагогические условия формирования элементарных математических представлений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Славина Ирина Викторовна,
магистрант, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
slavinaiv@yandex.ru

Данилова Александра Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное
(дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
danilovaam@mgppu.ru

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра представляют собой особую группу лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с выраженными особенностями познавательного, эмоционально-волевого развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), значительными трудностями социальной адаптации при организации их совместного образования с нормативно развивающимися сверстниками крайне важно создать для этой группы обучающихся с ОВЗ оптимальные психолого-педагогические условия, способствующие их успешному обучению.

Начальный курс математики, являясь неотъемлемой частью системы образования, крайне важен, так как направлен на формирование у младших школьников системы математических знаний и умений, необходимых для овладения академическими и жизненными компетенциями. На

уроках математики происходит математическое развитие обучающихся, воспитание у них интереса как к математике, так и к познавательной деятельности в целом. В то же время изучение широкого спектра литературных источников и анализ педагогического опыта показали, что освоение математических знаний и представлений вызывает у обучающихся с РАС ряд объективных трудностей.

Эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в системе инклюзивного образования во многом зависит от создания соответствующих психолого-педагогических условий. Проблема поиска эффективных путей овладения обучающимися с РАС математическими знаниями и умениями является актуальной и значимой для практики.

Одним из условий эффективной работы по формированию математических представлений у обучающихся с РАС мы считаем определение трудностей освоения знаний в области математики у данной категории обучающихся.

О.С. Никольской, К.С. Лебединской были отмечены выраженные проблемы в решении задач, требующих от детей обобщения, трудности в установлении причинно-следственных связей и зависимостей, понимании пространственно-временных отношений. Детей с РАС отличают нецеленаправленность в учебной деятельности, трудности при организации их произвольного обучения [1].

Л. Винг, характеризуя особенности лиц с РАС, указывает на конкретность их мышления, его непоследовательность, недостаточное развитие воображения, а также нарушение самоконтроля. Подобные особенности не могут не сказываться на освоении обучающимися математических знаний [4].

Причины низкой продуктивности на уроках математики Е. Пеклари видит не только в нарушении навыков самоконтроля, в недостаточной сформированности у обучающихся с РАС пространственных и временных представлений, но и в нарушениях зрительного и слухового восприятия [3].

С. Деннинг и А. Муди полагают, что основные трудности в освоении знаний по математике у обучающихся с РАС связаны с характерными нарушениями внимания, а именно с трудностями выделения наиболее значимых, важных аспектов информации из потока учебного материала и неспособностью школьников абстрагироваться от несущественной, незначимой информации. По мнению исследователей, обучающимся с РАС не хватает мотивации для успешного выполнения предложенных им заданий из курса математики, у детей отмечается дефицит способности к регуляции своей познавательной деятельности, также обращают на

себя внимание затруднения в понимании инструкций и правил, удержании их в ходе выполнения заданий [2].

Важным психолого-педагогическим условием успешного овладения обучающимися младших классов с РАС знаниями и умениями по курсу «Математика» является грамотный подбор и использование специальных технологий, методов и приемов работы. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Использование индивидуальных средств обучения. Для успешной организации работы на уроках математики необходимо предусмотреть использование таких приемов, которые позволят обучающемуся с РАС лучше понимать последовательность действий в ходе выполнения самостоятельных заданий. Для этого можно использовать таблицы и схемы, в которых в доступной форме будет представлен необходимый алгоритм работы. При разработке индивидуальных средств обучения важно учитывать интересы обучающихся. Например, при отработке навыков счета индивидуализация подбора счетного материала может значительно повысить познавательную активность ребенка с РАС.

Визуальные инструменты организации обучения. В связи с трудностями в понимании вербальной информации младшими школьниками с РАС в процессе формирования элементарных математических представлений необходимо использовать дополнительные наглядные средства, способные компенсировать эту особенность познавательной деятельности обучающихся. К визуальным инструментам относятся разнообразные визуальные инструкции, графические органайзеры, семантические карты. Особое значение в последнее время приобретают информационно-коммуникационные средства обучения, например, компьютерные приложения, которые позволяют не только эффективно использовать на уроках математики визуальную информацию, но и быстро и легко переработать визуальные инструменты, индивидуализировав их под конкретного ребенка.

Сложным разделом курса математики для обучающихся с РАС является раздел «Текстовые задачи». При отработке математических знаний и умений в решении задач полезным является привлечение схематических изображений, которые визуальным образом отражают те отношения, которые описаны в условии задачи. Хорошо себя зарекомендовали такие приемы, как инсценировка, моделирование задачи с использованием реальных предметов, применение иллюстраций с реалистичными изображениями, отражающими условие задачи.

Организация дополнительных учебных заданий. Под этим условием мы понимаем обязательную продуманную систему учебных заданий, которые помогут ребенку с РАС, имеющему индивидуальные особенности развития, освоить программный материал курса математики, получив

необходимые для этого задания на повторение и закрепление пройденного. Большую потребность в повторении в первую очередь будут иметь обучающиеся с РАС и умственной отсталостью.

Адаптация учебных заданий. Под адаптацией заданий мы понимаем сокращение их объема, а также упрощение содержания как инструкции к заданию, так и самого задания. Адаптация должна осуществляться с обязательным учетом индивидуальных познавательных возможностей обучающегося с РАС. Например, для школьника с низким уровнем работоспособности количество примеров в задании может быть сокращено. При таком подходе обучающийся может выполнять работу совместно с классом, но в своем темпе. Используя этот прием, необходимо помнить, что сокращение объема заданий не должно влиять на качество отработываемого математического навыка.

Прайминг. Для обучающихся с РАС и сохранным интеллектуальным развитием при формировании математических представлений может быть полезен прайминг, осуществляемый через заблаговременное предоставление школьнику учебных материалов для актуализации знаний, необходимых для полноценного изучения нового программного материала.

Таким образом, будучи полиморфной, группа обучающихся с РАС требует обязательного учета психолого-педагогических особенностей, которые вызывают сложности при формировании у данных школьников элементарных математических представлений. В условиях инклюзивного образования результаты освоения младшими школьниками с РАС программы курса математики напрямую зависят от психолого-педагогических условий, созданных для данной категории обучающихся с ОВЗ. Помимо разработки и реализации образовательной организацией адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с РАС, привлечения различных специалистов системы психолого-педагогического сопровождения (учителя-дефектолога, логопеда, тьютора, педагога-психолога и др.), для успешного формирования элементарных математических представлений важно правильно отбирать и применять наиболее эффективные технологии, методы, средства и приемы коррекционно-педагогической работы.

Литература

1. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
2. Denning C.B. Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings: Rethinking Instruction and Design / C.B. Denning, A.K. Moody // Electronic journal for inclusive education. 2013. Vol. 3. № 1. URL: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=ejie> (дата обращения: 01.05.2021).

3. Peklari E. Mathematical Skills in Autism Spectrum Disorder / E. Peklari // Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST) (Peer Reviewed Quarterly International Journal). Jan – Mar 2019. Vol. 3. Iss. 1. P. 111–123.

4. Wing L. Early Diagnosis and the Impact of Autistic Handicap on the Family / L. Wing. Paris: Autism-Europe, 1984. 420 p.

Модель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в ГБУ «Волгоградский ППМС-центр» (из опыта работы)

Судакова Наталья Александровна,

директор, ГБУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения»; Волгоград, Россия
ppmscentr2010@mail.ru

Волгоградский ППМС-центр является современным учреждением с эффективной системой оказания квалифицированной социальной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам, детям групп риска и их семьям, на базе которого разработана и апробирована модель инклюзивного образования.

Учреждение является ресурсным центром по инклюзивному образованию, по оказанию ранней помощи детям с ОВЗ и опорным учреждением по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Все услуги детям и семьям оказываются бесплатно. Имеется лицензия на образовательную и медицинскую деятельность.

Специалисты учреждения: дефектологи, логопеды, психологи, тьюторы — знают и умеют применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Многие из них повысили свои профессиональные компетенции в лучших организациях России. Опытные специалисты создали ряд методических пособий: «Деятельность тьютора в сопровождении обучающегося с расстройствами аутистического спектра», программа беби-групп для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и/или детей групп риска и их родителей «Шагай вместе с нами», Методические рекомендации для родителей по развитию детей с ОВЗ и инвалидностью от 0 до 7 лет. Все пособия имеют рецензии.

Инклюзивное пространство, созданное в ППМС-центре, имеет свои отличия. В чем же его уникальность?

Модель инклюзивного образования реализуется в деятельности ряда структурных подразделений ППМС-центра:

1. Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ЦПМПК).
2. Служба по оказанию ранней помощи детям с ОВЗ и оказанию помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, детей с ОВЗ и детей групп риска (далее – Служба ранней помощи).
3. Отдел психолого-педагогической реабилитации и коррекции (далее – Коррекционный отдел).
4. Группы кратковременного пребывания компенсирующей направленности (далее – Группы).

С целью создания инклюзивной образовательной среды и обеспечения доступности психолого-педагогической помощи семьям, проживающим в удаленных районах Волгоградской области, созданы и действуют Михайловское и Руднянское обособленные подразделения Волгоградского ППМС-центра.

Основные функции при реализации модели инклюзивного образования в ППМС-центре возложены на ЦПМПК, которая действует на постоянной основе и способствует работе междисциплинарной команды специалистов-единомышленников.

Деятельность ЦПМПК прежде всего нацелена на обеспечение прав детей с ОВЗ на получение качественного и доступного образования. На основании результатов психолого-медико-педагогического обследования специалисты ЦПМПК выдают рекомендации по вопросам развития и обучения ребенка. Только в 2020 году из 1297 обследованных детей 78 детям было рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе (варианты: 5.1, 6.1, 7.1, 8.1), которую можно реализовать в режиме полной инклюзии, находясь в среде нормативно развивающихся сверстников.

Специалистами ЦПМПК постоянно формируется и пополняется методическая и дидактическая база, организована система семинарских занятий для специалистов территориальных ППМК, консилиумов образовательных учреждений, педагогических и социальных работников образовательных организаций и учреждений социального обслуживания населения Волгограда и Волгоградской области. Рассмотрены такие темы, как: «Роль ППМК в условиях модернизации образования: основные направления, проблемы, пути решения»; «Нормативное регулирование деятельности ППМК в современных условиях. Инклюзивное обучение детей как действующая образовательная практика»; «Повышение компетентности родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями и детей-инвалидов».

С января 2020 года ЦПМПК перешла на автоматизированную информационную систему формирования электронных заключений «АИС ПМПК».

С целью информирования жителей Волгограда и Волгоградской области о получении услуг по проведению обследования детей, по вопросам их развития и обучения создан сайт ЦПМПК, который позволяет в том числе осуществить электронную запись на комиссию, тем самым облегчая жизнь семьям, воспитывающим детей с особенностями развития.

ЦПМПК осуществляет тесное сотрудничество с родителями и представителями регионального отделения «Всероссийская организация родителей детей-инвалидов». С 2019 года проводятся постоянно действующие встречи за круглым столом по выявлению наиболее актуальных проблем родителей, вопросов инклюзивного обучения и социализации детей, даются разъяснения заключений ПМПК.

Важным моментом реализации модели инклюзивного образования является организация взаимосвязанной работы Службы ранней помощи, Групп, Коррекционного отдела. В них осуществляется коррекционно-развивающая работа с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ, детьми групп риска, психолого-педагогическое сопровождение и консультирование их родителей. Дети находятся в режиме полной инклюзии: ребенок с ОВЗ посещает учреждение согласно своему возрасту самостоятельно или с сопровождением (тьютор – в Группе, родитель – в Службе ранней помощи). Ребенок находится в группе сверстников на занятиях, является участником общих игр, праздников.

Специалисты Службы ранней помощи с 2019 г. оказали помощь более 300 семьям, воспитывающим детей с различными нарушениями развития. В Службе используются различные формы работы: индивидуальная, групповая, консультирование, домашнее визитирование, онлайн-консультирование, беби-группы, родительский клуб. Для детей, имеющих тяжелые множественные нарушения, разрабатывается индивидуальная программа сопровождения ребенка (далее – ИПСР), которая может быть реализована в очной форме или в форме домашнего визитирования. Дети группы риска зачисляются в беби-группы. После получения помощи в индивидуальной форме дети сложной категории могут быть инклюзированы в беби-группу.

Для родителей проводятся консультации по интересующим их темам, например: «Инклюзия – что это такое?», «Особенности ребенка с РАС», «Какие игрушки необходимы детям».

После проведенной коррекционно-развивающей работы в Службе ранней помощи в общеобразовательные дошкольные учреждения поступили 82 ребенка. В Группы было зачислено 12 детей, в Коррекционный

отдел поступило 40 детей, продолжили получение помощи в Службе ранней помощи 107 детей.

В ППМС-центре функционирует три Группы для детей от 1,5 до 7 лет с задержкой психоречевого развития, тяжелыми нарушениями речи, синдромом Дауна, РАС, умственной отсталостью, иными ограниченными возможностями здоровья (с 2012 г. получили помощь более 500 детей).

Образовательная деятельность осуществляется по программам дошкольного образования, дополнительным образовательным программам, по адаптированным образовательным программам. В группах создано современное коррекционно-развивающее пространство.

С целью развития двигательной и познавательной активности детей, обогащения их сенсорного и тактильного опыта создана сенсорная комната, оснащенная современным оборудованием.

Коррекционный отдел оказывает психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, детей-инвалидов, в том числе детей с РАС, в возрасте от 4 до 12 лет. За последние 5 лет коррекционно-развивающая помощь была оказана 1300 детям.

Работа с детьми направлена на развитие мелкой моторики, высших психических функций, сенсорное развитие, развитие эмоционально-волевой сферы, развитие речи, подготовку к школе и осуществляется по индивидуальным коррекционным программам обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребенка.

Для развития детей с ОВЗ созданы необходимые условия: коррекционно-развивающее пространство для занятий, используются специализированные методики работы с детьми, осуществляется консультативная помощь семье.

Проведение массовых мероприятий в учреждении способствует интеграции детей-инвалидов, детей с ОВЗ, посещающих Коррекционный отдел, в среду здоровых сверстников.

Следует отметить организующую и объединяющую роль психолого-педагогического консилиума, в работе которого принимают участие родители; целью консилиума является обеспечение сопровождения детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

Формы работы с родителями включают в себя консультирование, родительские собрания, совместные занятия со специалистами, привлечение их к участию в тематических мероприятиях и праздниках, семейных коллоквиумах, работе родительского клуба и психолого-педагогического объединения.

Встречи в родительском клубе «Мэри Поппинс приглашает кому от 0» способствуют повышению психолого-педагогической компетентности родителей, профилактике их эмоционального выгорания, гармонизации взаимоотношений в семьях, включают изготовление родителями ди-

дактических пособий для своих детей, используемых ими на занятиях с детьми дома, и сопровождаются выдачей письменных рекомендаций, буклетов. Вот примеры последних встреч в клубе: «Альтернативные коммуникации: как общаться с неговорящим ребенком», «Современные дети стали умнее?», «Эбру как средство гармонизации психоэмоционального состояния детей и родителей», «Учусь быть родителем».

Работа психологов с группой родителей в психолого-педагогическом объединении «Студия» включает психологические тренинги, упражнения с элементами арт-терапии, обсуждение видеокейсов, которые способствуют осмыслению каждым родителем личного опыта воспитания, поиску собственных ресурсов. «Стань ближе к себе: развитие потенциальных возможностей», «Значение моего Я», «Я среди других — другие рядом со мной», «Профилактика эмоционального выгорания родителей», дайджест-практикум «ИнсайтNEW» — вот далеко не полный перечень занятий, проведенных в объединении психологами в 2020 г.

Практика работы по поддержке родителей детей-инвалидов, детей с ОВЗ, предоставленная Волгоградским ППМС-центром на конкурс лучших управленческих практик субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, реализуемых в рамках Десятилетия детства, организованного АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению проектов», была включена в реестр лучших практик Российской Федерации.

Таким образом, инклюзивный подход, реализуемый в ППМС-центре, способствует полноценному воспитанию каждого ребенка, формированию у него норм поведения, толерантности, успешной социализации. Практика показала, что большинство наших выпускников с ОВЗ (70%) приблизились по своим знаниям и умениям к нормотипичным детям. Основным показателем эффективности выстроенной модели учреждения является готовность выпускников к другим звеньям инклюзивной образовательной вертикали — к поступлению в детский сад, в школу.

Применение игрового моделирования как средства повышения мотивации к изучению математики у подростков с различными образовательными потребностями

Сунцова Александра Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и педагогической психологии,

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»; Ижевск, Россия
st.ped@mail.ru

Ощепкова Кристина Владимировна,

магистрант кафедры педагогики и педагогической психологии,
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа № 81»; Ижевск, Россия
kristinao2710@mail.ru

В современной образовательной системе развитию у обучающихся мотивации, активности и самостоятельности отводится значительная роль. Для исследователей и практиков проблема побуждения к познавательной деятельности (мотивации к учению) остается весьма актуальной. Особенно это относится к освоению подростками такой дисциплины, как математика. Мотивированные подростки организованны, заинтересованны, осознают смысл и значимость образовательного процесса, что выступает одним из факторов их успешности. Однако большая часть учеников демонстрируют низкий уровень мотивации к изучению математики, так как считают себя недостаточно способными к освоению точных наук. Задачей педагога является выбор наиболее эффективных способов организации учебной деятельности с учетом разноуровневых потребностей и возможностей обучающихся. Необходимо создать условия для успешности каждому с целью позитивного развития личности и повышения заинтересованности в учении. Это возможно посредством использования игрового моделирования.

Игра в педагогической науке представлена как «форма деятельности, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [1]. Ее отличительными чертами являются «выполнение задач и переживание событий в воображаемом плане» [2]. Игра рассматривается в качестве средства активизации учебного процесса, мыслительной деятельности, а как метод обучения позволяет представить сложное явление более простым и удобным способом для дальнейшего изучения.

Сущность моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели. Смысл применения игрового моделирования на уроках состоит в развитии умений строить модель, применимую для решения аналогичных заданий, изучать объекты с помощью моделирования, способствовать освоению материала.

Применение игрового моделирования соответствует задачам возрастного развития подростков, позволяет создать дидактические и психологические условия для общения, совместной работы, нестандартных решений. Одной из основных черт игрового моделирования является ролевой

характер, то есть каждый участник принимает на себя роль, что позволяет ему осознавать свою значимость во взаимодействии с другими.

Структура уроков моделирования предполагает создание учителем ситуации, при которой подростки самостоятельно в процессе игры строят модель и используют ее как инструмент для решения поставленной задачи. Урок, содержащий технологию игрового моделирования, должен состоять из четырех этапов: разработка планов уроков с применением игрового моделирования; построение модели учащимися в игровой форме; применение построенной модели в изменившихся условиях; самооценка, взаимооценка учащимися процесса и результатов деятельности. Задания для игрового моделирования должны быть разнообразными, например, бригаде мастеров необходимо рассчитать срок выполнения работ и затраты на ремонт; команде диетологов — разработать программы питания; фармацевтам — рассчитать массы лекарственных веществ; семье из 5 человек рассчитать затраты на дорогу и др.

Приведем пример организации игры с заданием: «бригаде мастеров, состоящей из 5 человек, необходимо рассчитать срок выполнения работ и затраты на ремонт».

На первом этапе игры происходит деление на команды (бригады) по 5 человек. Участники команды распределяют между собой роли: бригадира, мастеров по ремонту пола, стен, потолка и замерщика. У каждой роли есть своя задача и общая для всех бригад цель игры — разработать алгоритм расчета материалов для ремонта, при помощи которого можно будет рассчитать материалы на ремонт любого другого помещения. Задача бригадира — производить проверку всех расчетов и осуществлять контроль. Задача мастеров — согласовать с заказчиком (учителем) материалы и расчет количества необходимых материалов. Задача замерщика — произвести замеры длины, ширины, высоты помещения, сделать расчет площади стен, пола, потолка и объема помещения.

На втором этапе происходит взаимодействие внутри команд и взаимодействие с учителем. Ученики, работая в группе, осуществляют поиск необходимой информации, устанавливают причинно-следственные связи, обсуждают и слушают друг друга, создают схемы по условию задачи с использованием формул для расчета площади и объема, строят модели.

На третьем этапе организуется индивидуальная работа по алгоритму с последующим обобщением в группе.

На четвертом этапе проводятся презентация работ, взаимооценка команд с учетом разработанных ранее критериев.

В процессе такой работы создается особая среда обучения — воспитывающая, развивающая и способствующая наиболее полному раскрытию способностей подростка. «Сильные» ученики могут выполнять задания

творческого характера, решать математические задачи более высокого уровня сложности, а также развивать коммуникабельность, лидерские навыки, умение создавать и преобразовывать модели. Ученики с трудностями в обучении упражняются в навыках простых математических операций (замеры, расчеты, сравнение). При этом грамотное выполнение заданий каждым членом команды очень важно, так как влияет на общий результат. Это и выступает мотивирующим фактором для подростков, побуждает к выполнению своей задачи, к оказанию поддержки членов команды. К тому же дифференциация заданий внутри команды по уровню сложности позволяет отвечать разным образовательным потребностям учеников, а тем, кто испытывает трудности в освоении математики, успешно справиться с заданием. Игровая форма работы позволяет снижать нагрузку в течение урока для подростков со слабой организованностью, низкой скоростью выполнения заданий и быстрой утомляемостью.

Игровое моделирование помогает педагогу проконтролировать понимание и осознанность решения задач учащимися; стимулировать подростков в соответствии с особенностями учебной деятельности и их интересами, оказать помощь учащимся с низкой успеваемостью, представив, при необходимости, алгоритм или шаблон.

Как показала практика, применение игрового моделирования на уроках математики в 5–6-х классах способствует формированию внутренней мотивации и познавательного интереса, ученики проявляют увлеченность и достигают результата.

Литература

1. Словарь музейно-педагогических терминов. URL: http://www.studmed.ru/timofeeva-ls-slovar-po-muzeynou-pedagogike_cc9d7619bda.html
2. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19986742>

Педагогическая эвритмия — инновационный метод работы с детьми с РАС

Тавлиханова Наталья Николаевна,
учитель-дефектолог, учитель начальных классов,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11»; г. Бор, Россия
tavlihanova.natalja@yandex.ru

Современные инклюзивные подходы в образовании вызывают потребность использования методов здоровьесберегающих технологий

нового типа, которые предлагают разные способы подачи материала, последовательное обучение детей базовым учебным действиям. Таким инновационным методом является педагогическая эвритмия, которая эффективно работает при обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и одновременно решает задачи оздоровления по стимулированию речевой активности детей.

Речь — это действие с использованием звуков, совершаемое человеком для передачи информации. В норме развитие речи происходит автоматически: в процессе совместной деятельности со взрослым на основе подражания. Взрослые не обучают специально ребенка речи. Он сам делает это на основе подражания. Это важнейший биологический механизм, на основе которого происходит обучение. Речь у ребенка формируется по законам образования условных рефлексов. Звуки, слоги, фразы являются устойчивыми комплексами условных рефлексов, которые образуются в результате длительно повторяющихся в определенной последовательности группы речевых раздражителей. Для детей с РАС для развития речевой активности необходимы специальные методы и упражнения, но также работающие по законам образования условных рефлексов на основе подражания.

Эвритмия — это звук, выраженный в движении. Тело ребенка становится как бы звучащим инструментом: оно поет или говорит, пытаясь передать смысловые оттенки речи с помощью языка жестов, ритмов, движений в пространстве. Эвритмия бывает гигиеническая, лечебная, педагогическая. Метод педагогической эвритмии требует от педагога проявить собственное педагогическое творчество, научить детей чувствовать ритм.

Цель использования педагогической эвритмии: благотворно влиять на весь организм ребенка, проделать с телом такие движения, которые воздействовали бы на душу и продвигали ее вперед в познавательном отношении, способствовали повышению уровня звукопроизношения, овладения структурой слова. Для того чтобы выполнять движения, которые соответствуют услышанному звуку, школьникам необходима большая концентрация. С одной стороны, дети должны внимательно слушать, с другой стороны, они хорошо должны знать движения, для того, чтобы выполнить их точно и в правильный момент времени. На уроках на этапе подготовки к познавательной деятельности, когда дети пишут различные линии под музыку, выполнение упражнений на формирование графических навыков происходит через вживание их в звуки языка и музыки. Это выражение в виде эвритмических жестов превращается в захватывающую душу ребенка деятельность, подчиняющую себе его тело.

Педагогическая эвритмия связана с ритмикой и динамикой музыки и речи. При выполнении игровых заданий на уроках одновременно осуществляется два различных вида деятельности: координация ног и рук, приведение их в движение услышанной музыкой или речью. Активность конечностей осуществляется вместе с восприятием. Эта двойная активность требует одновременно высокой концентрации и своевременного действия.

Дети живут историями в движении. Благодаря соединению внутренних образов истории с движением, которое связано с речью, это движение становится дифференцированным. Например, на уроке математики формирование навыков счета предметов, соотношение предметов и их количества происходит через ритмическое упражнение (стук по столу) по подражанию за учителем.

Восприятие и запоминание геометрических фигур, цифр, букв напрямую связано с движением. Встречаясь, например, с треугольником, глаз проделывает молниеносное движение по его сторонам и отражает увиденное в головном мозге. При помощи чувства равновесия оценивается пропорциональность геометрической формы, соотносятся части и целое. Для того чтобы достичь качественного улучшения знаний в изучении фигур, цифр, букв, педагог должен работать не только с мышлением ученика, но и с его движением.

Обучение детей базовым учебным действиям происходит через развитие стимуляции речевой активности. Цель работы по развитию речи — сформировать у ребенка речевое подражание, с тем чтобы ребенок начал повторять за взрослым. Эта работа с соблюдением определенных правил проводится в процессе совместного взаимодействия с ребенком в значимых для него видах деятельности: игровой, манипулятивной, изобразительно-графической и т.д. Обучение происходит через многократное повторение с использованием игровых приемов и включением в коммуникативные ситуации, с помощью различных ритмических видов деятельности.

1. Чтение на различных уроках по правилам ритмомелодекламации:
 - чтение потешек, попевок и стихов;
 - проведение дыхательной гимнастики.

Ритмодекламация — это совокупность поэзии, музыки и актерского мастерства. Ритмодекламацию называют «речевым интонированием в ритме». Чтение происходит с четким произношением, утрированной интонацией, умением правильно изобразить, показать жестами то, о чем или о ком говорится в тексте.

2. Использование специальных упражнений по развитию чувства ритма, ритмизации движений.

1) упражнения на отработку согласованности речи и движений:

- решение задач при использовании звуков (например, в задаче о жуке и листе можно предметы изобразить жестами и звуками «ж», «ш»);
- упражнение «горка» (движение «вверх — вниз» со звуками «о», «а»);
- упражнение «большой — маленький» (движение со звуком «э», «и»);
- упражнение «лево — право» при использовании звуков машин «ж», «р»;
- упражнение «самолет» (движение «вверх — вниз» со звуками «у», «а»);
- упражнение «гармошка» (движение «широкий — узкий со звуками «ш», «у»);
- использование пальчиковой гимнастики при изучении домашних животных;

2) упражнения на хлопанье, стучание, топание, прыгание нужное количество раз (ученик прыгает — считает, считает — работает руками, определяет количество предметов, используя стук ладони, изучает счет с помощью движений на ладони массажных мячиков, определяет количество слогов в слове);

3) повторение различных ритмических рисунков при письме под музыку;

4) игры, задания с различными движениями в одинаковом и разном темпах:

- изучение цветов при использовании цветного металлофона;
- изучение геометрических фигур при использовании движения пальцем;

- изучение цифр при использовании движения пальцем со звуком (например, 1 — «о», 2 — «а», 3 — «и», 4 — «ы» и т.д.);

- изучение букв при использовании различных образов руками (например, «м» — воздушный поцелуй, «п» — пальчики поставить к губам, «р» — сжимание и разжимание в кулачок пальцев, «т» — заводим трактор движением «от себя к себе» и т.д.).

Качество речи на начальном этапе работы не важно, ребенка нельзя поправлять, исправлять, важно поощрять любое речевое проявление.

Существует последовательность при обучении речи и базовым учебным действиям, используя метод педагогической эвритмии.

1. Упражнение «Глаза в глаза» (ребенок и взрослый смотрят друг на друга).

2. Неречевое подражание через артикуляцию (например, звук «а» — широко открываем рот, «у» — делаем трубочку и т.д.).

3. Речевое подражание:

а) произнесение гласных звуков, выражение эмоций отдельными гласными звуками через многократное повторение с помощью ритмических видов деятельности;

б) произнесение согласных звуков через наглядное представление предметов (например, картинка комара и произнесение звука «з»).

4. Произнесение слогов и простых слов через подражание голосам животных в упражнениях, музыкальных играх, песенках.

5. Произнесение простых односложных слов-действий через выражение просьбы, обращения (например: дай, на).

6. Произнесение простых 2–3 сложных слов с системой внешних ритмических опор.

С помощью педагогической эвритмии у обучающихся с расстройствами аутистического спектра можно:

- сформировать правильную речь, вызвать двигательную и речевую активность;
- развить чувство ритма, координацию движения, подражание;
- развить концентрацию внимания, мышление;
- улучшить мелкую моторику;
- развивать эмоционально-волевую сферу, саморегуляцию.

Такая коррекционная работа на уроке также способствует организации произвольного поведения, развитию способности к коммуникативному взаимодействию. Все это помогает ребенку с расстройствами аутистического спектра социализироваться и адаптироваться в обществе. Для таких детей это является главной задачей.

Литература

1. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: книга для логопедов: уч. пособ. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. М.: Литур, 2011. 360 с.

2. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе : методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова-Иванцова. М.: Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад V вида № 1708, 2010. Кн. 1, 2, 3.

Коррекционные акценты в формировании функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере в условиях инклюзивного образования

Турик Елена Георгиевна,
научный сотрудник лаборатории специального образования,
Национальный институт образования; Минск, Республика Беларусь
tureg75@gmail.com

В современном образовании отмечается внедрение в образовательный процесс идей инклюзивного образования, которое направлено на включение учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в образовательный процесс, оптимальное освоение ими содержания учебных программ и подготовку к самостоятельной и успешной жизнедеятельности.

Современное общество ориентировано на способность приобретать знания, умения и навыки, трансформировать и эффективно применять их в различных сферах жизнедеятельности. В связи с этим актуальной становится проблема функциональной грамотности. В Рамках обучения XXI в. («универсальные навыки», «ключевые компетентности», 'soft skills') выделяются базовые навыки, компетенции и личностные качества, которые необходимо развивать в системе образования [5]. Концептуальная рамка образовательных результатов, разработанная Национальным институтом образования для системы образования Республики Беларусь, ориентирована на эти же принципы.

Функциональная грамотность учащихся с ОПФР изучается в рамках основных видов жизнедеятельности: социально-экономическая, социально-гражданская, социально-бытовая, социально-коммуникативная, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни и т.д. Формирование функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере жизнедеятельности происходит через формирование социально-коммуникативной компетентности. Социально-коммуникативная компетентность — это сложное новообразование, организационно вбирающее в себя и социальную, и коммуникативную компетентность.

Овладение функциональной грамотностью в социально-коммуникативной сфере важно в обучении детей с ОПФР, которое ориентировано на формирование у учеников правил и навыков поведения в социуме, что способствует эффективному взаимодействию с людьми в любой социальной сфере. Специально организованные условия для формирования социальной коммуникации исследователи (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев) связывают с функциями социальных ритуалов, которые можно определить как предсказуемое, социально санкционированное, нормированное и упорядоченное поведение [1]. Формирование функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере у лиц с ОПФР позволяет прогнозировать социальные события и действия, реализующие функции стабилизации межличностных отношений, социального контроля и передачи опыта поколений. Главное в формировании функциональной грамотности заключается в том, что лица с ОПФР будут применять в своей жизни приобретенные навыки. На этой основе рассматриваются возможные направления совершенствования общего образования для включения лиц с ОПФР в жизнь.

Развитие коммуникативных качеств способствует повышению социальной компетентности лиц с ОПФР. Формируются основные

личностные качества, способствующие эффективной коммуникации: вежливость, исполнительность, предупредительность, общительность, тактичность, обаятельность, дружелюбие, эмпатия.

В коррекционно-развивающей работе с детьми с ОПФР главным критерием эффективности обучения является наличие словесной речи, уровень ее сформированности как средства общения, понимания, мыслительной деятельности, в том числе внутренней речи. Очевидна необходимость обучения детей с ОПФР технологиям коммуникации, социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Обучить функциональной грамотности лиц с ОПФР в условиях инклюзивного образования — это значит дать им такой уровень развития навыков, который обеспечит социально приемлемые взаимоотношения личности со взрослыми и сверстниками, несмотря на разницу в психофизическом развитии.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учеб. пособ. для вузов / Л.И. Акатов. М.: ВЛАДОС, 2004. 363 с.
2. Белл Р.Т. Социолнгвистика: Цели, методы, проблемы / Р.Т. Белл; под ред. А.Д. Швейцера. М.: Межд. отношения, 1980. 318 с.
3. Болотова А.К. Социальные коммуникации. Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская М.: Юрайт, 2018. 272 с.
4. Коноплева А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Весніа-дукацыі. 2009. № 6. С. 12—18.
5. The Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning. URL: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (дата обращения: 26.07.2021).

Развитие коммуникативного поведения у учащихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования

Шаргородская Людмила Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог,
эксперт, РБОО «Центр лечебной педагогики»; Москва, Россия
lushar@yandex.ru

Наиболее частой проблемой инклюзивного образования учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) является проблема

полноценного включения аутичных школьников в общение с типично развивающимися одноклассниками. Выраженные нарушения развития коммуникативного поведения, присущие учащимся с РАС, часто становятся препятствием не только к совместному обучению в классе и взаимодействию на переменах, но и собственно личностному и эмоционально-волевому развитию детей с РАС в условиях инклюзивного обучения. Фактически аутичный школьник вынужден взаимодействовать с детьми в крайне ограниченных рамках, и такое общение не дает возможности приобрести полноценный социальный опыт, а следовательно, и полноценные коммуникативные навыки. В этой ситуации полученные навыки не развиваются или остаются формальными и не используются в реальной жизни ребенка с РАС. Например, ребенок, хорошо знающий правила командной игры в «догонялки», не может включиться в аналогичную игру на перемене, так как за формальными действиями (считалка, выбор ведущего, убежание от ведущего) не понимает и не успевает проанализировать социальные отношения между участниками игры (кто именно участвует в игре, смену ведущих и т.п.).

Для преодоления этих трудностей в образовательной организации должна быть создана развивающая среда, направленная на развитие коммуникативного поведения. Под коммуникативным поведением мы понимаем поведение, которое возникает в процессе общения и регулируется нормами и традициями общения данного социума (И.А. Стернин). Структурными компонентами такой среды являются поддерживающая социальная среда и комплекс специально организованных коррекционно-развивающих занятий. Основной целью педагогической и психологической работы по развитию коммуникативного поведения у детей с РАС является развитие коммуникативной компетентности. Важно не только помогать аутичному школьнику осваивать различные социальные роли (ученика, члена семьи, друга и др.) и обучать его конкретным умениям и навыкам, но и помогать расширять и усваивать личный социальный опыт через осмысление своих отношений с окружающим миром и людьми. Важной характеристикой работы по развитию коммуникативного поведения также является ее продолжительность и интенсивность: в образовательной организации такая работа ведется постоянно как в условиях коррекционно-развивающих занятий, так и в обычной школьной жизни. Занятия, направленные на развитие коммуникативного поведения, проводятся не только с учащимися с РАС, но и с типично развивающимися одноклассниками в форме совместных инклюзивных занятий и тренингов. Это важно, так

как исследования показали, что взаимодействия, установленные между детьми с аутизмом и взрослыми, нелегко обобщить на партнеров-сверстников [Bartak, and Rutter, 1973, привод. по: 6]. Также на основе занятий в инклюзивной группе возможно формирование «группы поддержки» учащегося с РАС, то есть группы учащихся, с которыми аутичному школьнику будет проще взаимодействовать в свободной ситуации.

Основой организации занятий по развитию коммуникативного поведения у учащихся с РАС является их направленность как на развитие «социальных знаний», то есть знаний о правильном и приемлемом коммуникативном поведении, так и на формирование и развитие «социальных достижений. Дефицит социальных достижений, присущий аутичным детям, приводит к тому, что, даже хорошо зная, какое коммуникативное поведение является правильным, они не ведут себя соответствующим образом [Gresham, 1997, привод. по: 6]. Прежде всего это связано с тем, что любая форма поведения, каждый поведенческий акт опираются на определенный аффективный механизм. Ребенок не в состоянии воспринять и усвоить новый образец поведения, если аффективные механизмы, на которые этот образец должен опереться, не сформированы [2]. Сформированность аффективных механизмов у разных учащихся с РАС различна, и учет этого фактора важен при проведении как диагностических мероприятий, так и коррекционных занятий.

Вышеизложенные подходы были реализованы в интегративной модели инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе [5]. Занятия проводились индивидуально, с отдельными учащимися с РАС, в малой группе (2–6 человек), состоящей из школьников с сопоставимым уровнем развития и однотипными проблемами развития коммуникативного поведения, и в инклюзивных группах различной численности. В рамках дополнительного образования проводились коррекционные занятия по развитию коммуникативного поведения в кружке «Учимся общаться» и психологические тренинги в формате классных часов в обычных классах. Все занятия имели структуру психологического тренинга и проводились специалистом, имеющим квалификацию психолога.

Программа коррекционного курса состояла из трех последовательно реализуемых разделов: «эмоции и чувства», «я и другие», «социальные и коммуникативные навыки». Описание методики проведения курса приводится в [1]. Разделы программы коррекционного курса представлены в последовательности, которая отражает необходимость первоначального формирования и развития коммуникативной мотивации и стиму-

лирования социальной вовлеченности аутичных школьников, развития эмоциональной регуляции самого ребенка и формирования и развития представлений о других людях. При оценивании результатов, полученных при реализации коррекционного курса, проводилась комплексная и систематизированная работа. В нее включались как опросы родителей и педагогов, так и количественные и качественные диагностические процедуры и методы.

Выбор процедур оценивания зависел от поставленных целей. Например, данные обследования по субтесту «Понятливость» (методика Д. Векслера WISC) ограничены в получении количественной информации, поскольку нормированные результаты в баллах у аутичных детей колебались от 0 до 2–3 баллов за все время наблюдения (5–6 лет). При этом сырые баллы показывали положительную динамику: от 0 до 7 (0, 2, 4, 5; 2, 4, 5, 6, 7). При этом результаты тестирования давали интересные качественные результаты. Например, можно было увидеть динамику при ответе на одни и те же вопросы.

Вопрос: «Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?» Ответы: «Я недавно порезал себе палец (вспоминает конкретный случай)», «Останусь без него, поеду в больницу», «Забинтую», «Скажу “ой” и попрошу забинтовать».

Вопрос: «Что ты будешь делать, если маленький мальчик, меньше тебя ростом, будет с тобой драться?» Ответы (ребенок 1): «Мне будет больно», «Буду драться, убью (начинает пересказывать фильм)», «Не драться», «Скажу “не драться”».

Ответы (ребенок 2): «Испугаться», «Буду поймать этот маленький мальчик», «Сильно толкаться», «Наказать его, успокоить», «Шлепать, сказать вам».

Более обобщенные результаты были получены при применении Международной классификации нарушений, ограничений и социальной недостаточности (МКФ, показатели доменов «взаимодействие и общение» (МКФ-2001(d710-d729)) [3]. Положительная динамика отмечалась по всем группам показателей, но при этом наибольшая положительная динамика отмечалась по показателю «общение» (оценивалась техническая сторона общения). Положительная динамика по показателю «сложное взаимодействие» была менее выраженной, так как в ее основе лежит качественное изменение поведения учащегося с РАС, основанное на появлении новых аффективных механизмов, регулирующих это поведение [4].

Интересные, хотя и локальные результаты были получены при проведении социометрии в инклюзивном классе, в котором дети с

РАС учились не менее года. Поскольку в инклюзивном классе аутичные школьники учились по двое с сопровождением одного тьютора, то один из выборов был вполне очевидным — выбор своего аутичного товарища. При этом второй выбор у разных детей с РАС отличался. У одного из аутичных учащихся этот выбор совпадал с выбором большинства детей и указывал на лидера класса, а другой ребенок выбирал яркого по поведению одноклассника (чаще всего «хулигана»).

Таким образом, для успешного включения учащегося с РАС в коллектив инклюзивного класса необходимо проведение направленной педагогической и психологической работы как с самим аутичным школьником, так и с его типично развивающимися одноклассниками. При этом работа по формированию коммуникативной мотивации, социальной вовлеченности и механизмов эффективной регуляции должна предшествовать коррекционным занятиям по развитию конкретных навыков и умений.

Литература

1. Борисова Н.В. Психолого-педагогическая помощь школьнику с РАС в основной школе: методические рекомендации к проведению коррекционных курсов / Н.В. Борисова, С.А. Розенблюм, Л.В. Шаргородская. М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2021. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-1>
2. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Изд-во Московского университета, 1990. 173 с.
3. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2001. 309 с.
4. Шаргородская Л.В. Анализ успешности обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в соответствии с критериями Международной классификации функционирования / Л.В. Шаргородская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2015. № 11–12. С. 65–72.
5. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции / Л.В. Шаргородская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2018. № 34. С. 79–89.
6. National Research Council. Educating Children with Autism / Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P. McGee (eds.). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

Инклюзивное образование и универсальный дизайн для обучения: два понятия — близкая сущность

Шевелева Дария Евгеньевна,
педагог-психолог; Москва, Россия
dsheveleva@yandex.ru

Развитие инклюзивного образования и увеличение количества детей с ОВЗ, которые могут быть интегрированы в массовую школу, в мировом образовательном и научном пространстве сопровождается масштабной работой по проектированию и созданию необходимых организационно-педагогических условий. На базе представлений об особых образовательных потребностях происходит развитие принципов об индивидуальном подходе и о специальном обучении внутри массовой школы, адаптированном к психофизическим особенностям и учебным возможностям детей с различными патологиями, включенных в интеграцию.

Работа по формированию адаптированной учебной среды проводится в российской и зарубежной педагогике и образовании. При этом, ввиду масштабности проблемы и интернационального курса по внедрению инклюзивного образования, представляются важными обмен международным опытом, знакомство с теоретическими и прикладными работами, выполненными в других странах, и их адекватное использование в реалиях иной, в частности, российской массовой школы. Знания различных теоретических и прикладных аспектов помогут эффективно проектировать инклюзивную образовательную модель и тем самым успешно реализовывать право детей с ОВЗ на интеграцию со здоровыми детьми и на их обучение в массовой школе. Все педагогические технологии, специально созданные в разных странах или адаптированные для инклюзии, базируются на парадигме гуманистической педагогики. В основу методического обеспечения совместного обучения заложены положения о дифференциации возможностей у учеников — при «норме развития» и при патологических отклонениях — и об индивидуальном подходе для удовлетворения особых образовательных потребностей при разных формах детского дизонтогенеза.

Одной из прикладных технологий, разработанной за рубежом для обеспечения инклюзивного образования и представленной преимущественно в англоязычной педагогической литературе, является универсальный дизайн для обучения. Понятие универсального дизайна для обучения полностью согласуется с методологией инклюзивного образования в части индивидуального подхода. Универсальный дизайн для об-

учения представляет собой технологию обучения в общеобразовательном классе, но при этом рассчитан на учеников с ОВЗ и применяется для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Технология универсального дизайна, как она применяется в обучении, базируется на гибкости внутри учебного процесса и этим позволяет адаптировать его к учебным качествам и образовательным запросам детей с ОВЗ.

В педагогической литературе названы области и направления, в которых, действуя согласно универсальному дизайну для обучения, происходит построение инклюзивной учебной среды. В рамках универсального дизайна для обучения предусмотрены: различные по модальности источники и разные подходы к подаче учебной информации; построение учебных действий на тех источниках и способах, которые наиболее отвечают индивидуальному стилю учеников, включают в себя возможность выбора и ведут к наиболее высоким (в абсолютной и относительной успешности) результатам; и разные способы выполнения учебных заданий, из которых каждый ребенок с ОВЗ выбирает наиболее для себя удобный и также опирается на свои наиболее сильные стороны.

По замечаниям некоторых иностранных специалистов по адаптированным педагогическим технологиям, универсальный дизайн для обучения обладает преимуществами относительно ранее существовавших в массовой школе традиционных методик. Так, находясь в учебной среде, сконструированной с помощью универсального дизайна, ученики с психофизическими ограничениями все учебное время могут проводить в общеобразовательном классе, но при этом получают адаптированное к их возможностям обучение.

При описании универсального дизайна для обучения как педагогической технологии, имеющей большие возможности для адаптации и индивидуализации образовательного процесса, разными авторами даются и конкретные примеры способов обучения для детей с ОВЗ. Так, материал программы, который дается ученикам с ОВЗ, может иметь различную модальность (визуальную, аудио-, тактильную); модальность, в которой конкретный ученик получает учебную информацию, зависит от его психофизических особенностей и наиболее сформированных органов чувств. Также ученики имеют свободный выбор формы (письменная, устная, в электронном виде, в виде эссе и т.д.), в которой они могут выполнять и подавать на проверку выполненные учебные задания. И важной и основополагающей чертой универсального дизайна для обучения является его ориентация на образование высокого качества: все ученики с ОВЗ при их интеграции в массовую школу могут достигать высокого академического уровня и быть успешными в учебных дисциплинах [2; 6 и др.].

В 2014 году под эгидой ЮНИСЕФ был разработан материал «Доступ к школе и учебная среда — универсальный дизайн для обучения» [1], посвященный новому типу организации образовательного пространства. В материале суммировались ключевые качества универсального дизайна для обучения и давались указания относительно использования этой педагогической технологии в инклюзивном образовании. Было сказано, что универсальный дизайн в обучении строится на удовлетворении образовательных потребностей каждого учащегося с ОВЗ, создании открытой и «безбарьерной» учебной среды и на высоких ожиданиях, которые распространяются на всех детей с физическими и психическими (интеллектуальными) патологиями и относятся к сферам их академических знаний и общего развития. Благодаря введению универсального дизайна в обучении ликвидируются учебные барьеры, ранее существовавшие в системе общего образования, и тем самым массовая школа становится инклюзивной образовательной моделью.

В рамках рассматриваемого документа «Доступ к школе и учебная среда — универсальный дизайн для обучения» названы области и направления, в которых надлежит привести обучение к адаптированной форме. Эти области и направления следующие: внимание к образовательным потребностям каждого ученика, планирование урока с использованием разнообразных стилей и гибких подходов к обучению, поддержка каждого ребенка (особенно в случаях его неуверенности), стимулирование активности детей на уроке, а также знание и поддержка тех областей, в которых ученик наиболее преуспевает и показывает высокие академические результаты.

Универсальный дизайн для обучения позволяет уменьшить влияние инвалидности и психофизических ограничений на учебную деятельность. Как следует из официальных положений, этот положительный эффект происходит при помощи информации разной модальности, которая предлагается ученикам с ОВЗ (ученики работают с информацией той модальности, которая наиболее соответствует их психофизическим особенностям). (Положения документа «Доступ к школе и учебная среда — универсальный дизайн для обучения» схожи с положениями иных, авторских работ по этому вопросу.) Также обучение в рамках универсального дизайна проводится при разных вариантах в подаче учебной информации и при ее разном объеме (например, разделение на небольшие фрагменты), это отвечает особенностям внимания и работоспособности при различных патологических состояниях. Наравне с разнообразием средств обучения при универсальном дизайне предусмотрено многообразие форм для выполнения учебных заданий. В частности, как записано в документе, это могут быть работы, выполненные шрифтом

Брайля, в электронном виде, решения задач и ответы с использованием калькулятора, словарей, если это не препятствует проверке знаний.

В приведенном программном документе «Доступ к школе и учебная среда — универсальный дизайн для обучения» названы области, в которых происходит адаптация обучения для учеников с ОВЗ: обобщены многочисленные способы, с помощью которых дети могут получать учебную информацию, даны разные способы демонстрации детьми полученных знаний и многочисленные способы вовлечения учеников в учебный процесс [1].

При обсуждении универсального дизайна для обучения и при переходе к уровню его практической реализации в зарубежных работах отмечено: этот процесс сопряжен с обязательным повышением квалификации у учителей, а также с дополнительными техническими и финансовыми ресурсами, привлечением квалифицированных в этой области специалистов и с участием администрации школ, координирующей этот процесс. И на основании различных ресурсов, составляющих в сумме универсальный дизайн для обучения, будет выстроена учебная среда для детей с ОВЗ, отличная от учебной среды для здоровых детей, но при этом находящаяся внутри массовой школы [3].

По итогам проведенного исследования универсальный дизайн для обучения можно назвать эффективной и перспективной технологией для реализации инклюзивного образования. Ведущие положения об инклюзии в школе и содержательные качества универсального дизайна для обучения указывают на их методологическую близость и, следовательно, на принадлежность к одной педагогической парадигме. В основе инклюзивной образовательной модели и универсального дизайна для обучения находится индивидуальный подход к обучению детей с ОВЗ и широкий спектр вариантов для удовлетворения особых образовательных потребностей. Этим два описываемых педагогических феномена относятся к гуманистической парадигме в педагогике и образовании и этим обеспечивают широкий доступ в массовую школу для детей с физическими и психическими отклонениями. Таким образом, универсальный дизайн для обучения можно отнести к одной из эффективных прикладных технологий инклюзивного образования, которыми реализуется право каждого ребенка с ОВЗ на открытый доступ в массовую школу и на обучение в системе общего образования с одновременным созданием в ней специальной адаптированной учебной среды.

Литература

1. Доступ к школе и учебная среда II — универсальный дизайн для обучения. URL: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2011%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 17.06.2021).

2. Davison J. Universal Design: A Key Concept for Inclusive School Success / J. Davison. URL: <http://essentialschools.org/horace-issues/universal-design-a-key-concept-for-inclusive-school-success/> (дата обращения: 19.05.2021).

3. Harper A. Universal Design for Learning can create an inclusive environment for students / A. Harper. URL: <https://www.k12dive.com/news/universal-design-for-learning-can-create-an-inclusive-environment-for-stude/513942/> (дата обращения: 18.05.2021).

4. Kelly K. Fostering Inclusion with Universal Design for Learning / K. Kelly. URL: <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/fall/kelly> (дата обращения: 18.05.2021).

5. Universal Design for Learning can create an inclusive environment for students. URL: <https://www.educationdive.com/news/universal-design-for-learning-can-create-an-inclusive-environment-for-stude/513942/> (дата обращения: 22.07.2020).

6. 5 ways to leverage UDL for student inclusivity. URL: <https://www.eschoolnews.com/2018/01/02/udl-student-inclusivity/> (дата обращения: 23.07.2020).

О необходимости формирования коммуникативного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной образовательной среде

Шестакова Юлия Викторовна,

старший преподаватель кафедры инклюзивного образования,
ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»;
Иркутск, Россия
y.shestakova@iro38.ru

Коммуникативное поведение — понятие многокомпонентное и многогранное. Это активное мотивированное речевое поведение, направленное на поддержание контакта, обмен информацией и эмоциональное самовыражение. Оно зависит от представлений и уровня социального восприятия ребенка, его направленности на социальные отношения и овладение различными формами и средствами общения (как речевыми, так и альтернативными).

Для обучающихся младшего школьного возраста общение является одной из наиболее важных сфер формирования жизненных компетенций и, соответственно, личностного развития (А.А. Бодалев). В школьной среде дети постоянно находятся в общении друг с другом, оказываются вовлеченными в систему повседневного взаимодействия, опосредованного их совместной деятельностью. В пространстве класса, школы общение становится ведущей потребностью, которое удовлетворяется в учебной и внеучебной деятельности [1, с. 30]. Через общение, взаимодействие со сверстниками и взрослыми происходит усвоение со-

циального опыта, обучающиеся познают законы и нормы человеческих взаимоотношений (А.Г. Гузская, В.С. Мухина, А.В. Мудрик, М.И. Лисина). И этот опыт — фундамент, на котором строится дальнейшее развитие личности.

По данным исследований, недостаточность коммуникативного общения и, соответственно, поведения не только является характерной особенностью различных видов речевых патологий, но и проявляется при различных отклонениях органического генеза (Е.О. Смирнова, Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Процко, О.Г. Китина, А.Р. Малер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына). Одним из составляющих компонентов психологической готовности к школьному обучению является коммуникативная готовность. И, как правило, у детей, имеющих интеллектуальные проблемы, коммуникативное поведение характеризуется низкими показателями, хотя коммуникативное поведение — важнейший параметр развития.

Коммуникативное развитие младших школьников с интеллектуальными нарушениями может быть обусловлено следующими особенностями. Еще в младенческом возрасте ребенок с интеллектуальными нарушениями менее активно и позже вступает с близкими людьми в эмоциональный контакт. Отмечается наименее выраженная инициатива к подражанию речи взрослых. Дети слабо реагируют на элементарные ситуативные инструкции, улавливая при этом лишь интонацию, а не суть обращенной речи [3, с. 128]. В дошкольном возрасте активная речь формируется с большим опозданием, но необходимость вступать в контакт с окружающими, проживая в среде людей, предполагает овладение элементами речевого общения. Для социализации ребенка, находящегося в инклюзивной образовательной среде, очень важно общение и взаимодействие с другими детьми, умение начать беседу и поддержать ее, т.е. необходим достаточный уровень сформированности диалогической речи. Как правило, ученики с интеллектуальными нарушениями младших классов редко выступают инициаторами диалога. Это связано с несформированной речевой деятельностью, суженным спектром интересов и мотивов, стеснительностью и неумением начать беседу, понять информацию или вопрос от собеседника. Поэтому в одних случаях они отмалчиваются, отвечают невпопад или повторяют часть заданного вопроса. Развернутые и полные ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать редко [4, с. 63].

Выраженность, глубина и степень нарушений коммуникативного поведения могут быть различными: от поведенческого и речевого негативизма до отдельных недостатков. Также различными могут быть и причины его недоразвития.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно определить основные проблемы коммуникативного развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- недостаточный уровень логической связности и ситуативности высказываний как в диалогической речи, так и в монологе;
- высказывания обучающихся обусловлены не собственной инициативой и активностью, а подчиняются требованию собеседника;
- младшим школьникам с нарушением интеллекта с трудом удается установить отношения в коллективе сверстников вследствие речевой пассивности, сниженной инициативности в высказываниях и слабой познавательной деятельности.

Возникающий дефицит коммуникативного поведения на практике может привести к нежелательным последствиям в социально-личностном развитии обучающихся с нарушением интеллекта:

- преобладание в общении и взаимодействии личных интересов;
- неумение учитывать и принимать линию поведения собеседника;
- возникновение необходимости игнорировать программу поведения сверстников и неконструктивно разрешать коммуникативные проблемы.

Все вышеперечисленное обуславливает необходимость своевременной, точной и объективной оценки коммуникативного поведения [2, с. 103]. Как правило, эта задача отводится педагогам и специалистам, непосредственно взаимодействующим с ребенком в процессе урочной и внеурочной деятельности. Обследование уровня сформированности коммуникативного развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями может проводиться во время диагностической работы учителя-логопеда, наблюдения учителей за ребенком в общении с другими детьми, на занятиях или уроках. Очень важно фиксировать не только активность и адекватность взаимодействия ребенка, но и то, какими средствами общения он пользуется при установлении и удержании контакта (вербальные/невербальные, наличие жестов, вокализаций, эмоциональная окраска высказываний в процессе общения и проч.). Информативны также наблюдения за способом разрешения различных коммуникативных ситуаций: конфликт со взрослым/ребенком; уточнение непонятного; просьба; отказ и т.д.

Ориентирами, характеризующими сформированность коммуникативных умений и навыков, должны служить следующие показатели:

- демонстрация осознанного целенаправленного ситуативного интереса к общению;
- активность, самостоятельность, общение в полную меру своих речевых возможностей и активность в использовании их для решения коммуникативных задач;

— способность помогать партнеру по общению и прислушиваться к совету;

— критическое отношение к результатам общения, правильное оценивание вклада каждого из собеседников.

По результатам оценки коммуникативных навыков педагогам и специалистам образовательной организации необходимо сделать вывод о наличии/отсутствии у ребенка речевого негативизма, избирательности взаимодействия, широте используемого коммуникативного опыта, разнообразии и активности в использовании вербальных и невербальных средств, в том числе интонации, обращенности к собеседнику.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод о том, что только систематическая, комплексная коррекционно-развивающая работа над коммуникативным поведением будет способствовать формированию и улучшению вербального и невербального общения, развитию межличностных отношений и, как следствие, росту личностной и социальной активности. Главные задачи, которые должны ставить педагоги и специалисты образовательной организации в формировании позитивной модели коммуникативного поведения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, — стремление и инициатива контактирования; умение структурировать содержание общения: слушание, эмоциональное сопереживание, выход из ситуаций конфликта; знание норм и правил диалогического взаимодействия.

Литература

1. Батырева С.Г. Модель формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе / С.Г. Батырева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 28—31.
2. Ибрагимова А.Р., Абдураманова А.Д. Специфика формирования коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью в специальной (коррекционной) школе / А.Р. Ибрагимова, А.Д. Абдураманова // Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. 2020. № 10—2. С. 102—105.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб.: Изд-во «Питер», 2009. 320 с.
4. Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Основные барьеры инклюзивного образования в высших учебных заведениях

Андреева Татьяна Владимировна,

начальник отдела по сопровождению инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»; Орел, Россия
vladimirowna.tatka@yandex.ru

Черникова Анастасия Игоревна,

специалист по работе с молодежью отдела
по сопровождению инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»; Орел, Россия
nastiyachernikova2000@gmail.com

Широкова Татьяна Андреевна,

социальный педагог отдела по сопровождению инклюзивного образования,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»; Орел, Россия
blu_sky@mail.ru

В России на сегодняшний день активно развивается политика доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех его уровнях. Регламентирующим документом выступает Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который гарантирует создание всех необходимых условий для получения образования инвалидами и лицами с ОВЗ и их профессиональной подготовки [3].

Первоочередной проблемой реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях выступает наличие доступности инфраструктуры для инвалидов и лиц с ОВЗ. В настоящее время многие здания общеобразовательных учреждений не отвечают требованиям, предъявляемым к организациям, в связи с тем что являются историче-

скими. А это значит, что приспособить их для лиц с различными видами ограничения здоровья не так просто.

Государственная программа РФ «Доступная среда» — это социальная программа, направленная на создание условий для интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь, целью которой является обеспечение максимального комфорта для инвалидов и лиц с ОВЗ путем создания для них доступной среды в различных сферах жизнедеятельности. Данная программа предусматривает выработку стандартов и методологических принципов обследования зданий, приспособления помещений для маломобильных групп населения (МГН) и комплексную выработку технико-технологических и организационных решений по обеспечению адаптированных условий.

В образовательных учреждениях вопросы обеспечения архитектурной доступности инклюзивной образовательной среды регулируют Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также разработанные Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29 июня 2015 г. № АК-1782/05), Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 8 апреля 2014 г. № АК044/05вн) и др. [1; 2; 4].

Таким образом, все объекты образовательных организаций должны соответствовать установленным требованиям доступности, а именно: прилегающая территория, входные группы, пути перемещения внутри здания, санитарно-гигиенические помещения, аудитории и помещения, адаптированные лифты и др., а также предусмотрено наличие стационарных и мобильных пандусов, поручней, подъемных платформ и других технических средств. Для лиц, которые в силу физических недостатков не могут овладеть обычной программой обучения, разрабатываются адаптированные образовательные программы, имеется возможность перейти на дистанционный формат обучения [1].

Следующая проблема реализации инклюзивного образования состоит в эффективном взаимодействии всех участников образовательного процесса с учетом выполнения определенных условий: организация и проведение социальной адаптации, оказание психолого-педагогического сопровождения, оказание тьюторской помощи, систематическая подготовка и переподготовка профессорско-педагогического состава и сотрудников высшего учебного заведения к работе с обучающимися, относящимися к категории лиц с ОВЗ и инвалидов. В первую очередь необходимо учиты-

вать, что некоторые из обучающихся данной категории испытывают трудности в процессе обучения, что связано с большим объемом информации и высокими требованиями со стороны преподавателей.

В связи с этим особая роль отводится социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидов, которая включает в себя: создание условий для освоения образовательной программы и выполнения учебного плана, комфортного проживания в общежитиях, привлечение к массовым внеучебным мероприятиям, участию в творческой и общественной жизни университета.

Комплексное социально-психолого-педагогическое сопровождение является также основным инструментом при создании всех необходимых условий в процессе адаптации для успешного освоения основной образовательной программы и получения высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидами.

Также эффективно себя показала программа внедрения ресурсно-методических центров (РУМЦ), которые являются одним из механизмов доступности высшего образования для обучающихся, относящихся к категории лиц с ОВЗ и инвалидов. Направления работы РУМЦ реализуются в рамках государственного задания Минобрнауки России и предусматривают сотрудничество с образовательными организациями высшего образования, профориентацию, организацию обучения и сопровождение, содействие трудоустройству. Они позволяют разработать программы по основным направлениям подготовки высшего образования с учетом индивидуальных особенностей и потребностей лиц с ОВЗ и инвалидов.

Принимая во внимание тот факт, что на сегодняшний день остро стоит вопрос о жизнедеятельности, профессиональной подготовке и дальнейшем трудоустройстве инвалидов и лиц с ОВЗ, вызванный политикой гуманизации общественных отношений, можно сказать, что в первую очередь перед государством, образовательными организациями, центрами занятости населения и другими органами стоит задача сотрудничества и содействия в возникающих трудностях. Особенно важна эта деятельность при работе со студентами из числа лиц с ОВЗ и инвалидов, так как в результате успешной профессиональной реализации обеспечивается их максимально полная самостоятельность и экономическая независимость, что является неотъемлемой частью реализации принципов инклюзивного образования. Но оказывается не все так просто, на пути трудоустройства возникают проблемы разного рода.

К наиболее существенным трудностям относятся: несовершенство мероприятий, направленных на повышение конкурентоспособности данной группы лиц на рынке труда, незаинтересованность работодателей в приеме таких лиц на работу, ограниченность в правах, недоступ-

ность некоторых видов работ по причине физических и психологических особенностей лиц с ОВЗ, необходимость постоянного лечения, внутренняя замкнутость и др.

Таким образом, процесс трудоустройства людей с инвалидностью имеет ряд особенностей, которые должны быть учтены работодателями, самими соискателями, а также службами, занимающимися трудоустройством выпускников. Одним из ключевых условий успешности этого процесса является информированность студентов с ОВЗ и инвалидов об имеющихся у них правах и льготах.

Подводя итог, можно сказать, что в результате минимизации основных барьеров в процессе реализации инклюзивного образования высшими учебными заведениями будет эффективно достигнута основная задача по подготовке квалифицированных кадров и дальнейшей полноценной интеграции в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Литература

1. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29 июня 2015 г. № АК-1782/05). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189456/ (дата обращения: 05.07.2021).

2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) // СПС ГАРАНТ.

3. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 03.07.2021).

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.07.2021).

Почему важен этнокультурный аспект в развитии системы инклюзивного образования?

Ахметова Дания Загриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова; Казань, Республика Татарстан, Россия

Сучков Максим Александрович,

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
и бизнес-технологий (Киргизский филиал),
ФГБОУ ВО «КНИТУ»; Кант, Киргизская Республика
maksim-suchkov@inbox.ru

Инклюзивное образование стало одним из трендов современного образования во всем мире. Образовательные системы зарубежных стран (прежде всего европейской и американской систем) уже в течение более чем 50 лет развиваются в русле инклюзии. После принятия основополагающих документов на европейских конференциях (Джомтьенской (1990 г.), Саламанкской (1994 г.), Женевской (2008 г.)) развитие инклюзивного образования окончательно стало необратимым процессом, определяющим государственную политику европейских стран. Особое стратегическое значение имеют принятые 25 сентября 2015 г. «Цели устойчивого развития» (Sustainable Development Goals). Одной из целей является обеспечение равного и справедливого качественного образования для всех детей. Эта цель также призывает к устранению неравенства социального, этнического, расового [9].

В России инклюзивное образование развивается достаточно интенсивно после принятия Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5]. На сегодня можно с уверенностью сказать, что нет ни одного российского региона, в котором не реализовывались бы принципы инклюзивного образования, постулирующие создание равных условий в образовании, обеспечивающие обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья вместе со своими сверстниками. Несмотря на достаточно активную деятельность региональных управленческих структур и самих образовательных организаций по изучению и внедрению инклюзивных образовательных технологий в реальную практику, в настоящее время остается недостаточно осмысленным вопрос обеспечения этнокультурного подхода к реализации инклюзивной политики, инклюзивной практики и формирования инклюзивной культуры. Отчасти это объясняется недостатком знаний в этой области, отчасти — нечеткостью нормативной базы. Между тем учет этнокультурных особенностей обучающихся в инклюзии вписывается в идеологию этой системы. Это также значимо и необходимо в условиях усиления миграционных процессов.

Для того чтобы глубже понять, что такое этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования, следует сначала проанализировать феномен «этнокультура», а далее рассмотреть этот феномен в контексте образования. М.О. Шаваева, Ф.С. Эфендиев рассматривают следующие

структурные элементы, входящие в этнокультуру: ценности, культурные нормы, обычаи и ритуалы, язык, национальное самосознание, этническая идентичность, этническая психология, устойчивая межпоколенная преемственность [6]. Некоторые зарубежные исследователи в основе этнокультурного разнообразия рассматривают этнические, языковые и религиозные аспекты [7]. Рассматривая феномен этнокультуры в дискурсе образования, мы считаем, что важно учитывать комплекс факторов: национальный характер обучающихся, этническое сознание, межэтнические различия в ментальных способностях. Особую роль выполняет степень этнической идентичности студентов, которая выражается в степени осведомленности о собственной и других этнических группах, а также в степени привязанности к собственной этнической идентичности [4]. Другим этнокультурным аспектом являются этнолингвистические особенности обучаемых. Учащиеся разных этносов имеют свою языковую картину мира, которая отражает особенности мировосприятия.

Этнокультурные аспекты в контексте инклюзивного образования — малоизученная область. В большинстве исследований (отечественных и зарубежных) рассматриваются технологии поликультурного образования, особенности формирования этнотолерантной образовательной среды. К примеру, интересны исследования следующих ученых: Д.З. Ахметовой — об учете этнокультурных аспектов в воспитательной деятельности и личностном развитии участников образовательного процесса [2], К. Паркер — о стратегии организации образовательного процесса в группах, где обучаются студенты-мигранты [8], З.Г. Нигматова и Р.А. Валеевой — о формировании поликультурной личности в условиях инклюзивного образования [3].

Да, безусловно, все эти вопросы затрагивают инклюзию. Но, на наш взгляд, этнокультурный аспект в развитии инклюзивного образования следует глубже исследовать с двух позиций. С одной стороны, это учет этнокультурных особенностей разных учащихся, этнопедагогических принципов обучения и воспитания при построении инклюзивного образовательного процесса. С другой стороны, это особенности этнического восприятия идей инклюзии — то есть представления об инклюзии в определенной этнической среде на основе сложившихся ценностей, взглядов, этнического мировоззрения. Помимо этого, мы считаем, что учет этнокультурного фактора подразумевает необходимость разработки таких технологий и методов обучения, которые бы опирались на этнокультурные особенности учащихся. Некоторые культурные механизмы можно использовать в процессе обучения для преодоления негативных этнических предрассудков и формирования толерантного отношения внутри инклюзивной группы.

В своем исследовании мы разработали модель развития инклюзивного образования с учетом этнокультурных особенностей России и Кыргызстана. Образовательные технологии и методы обучения были построены с основой на жизненные ценности народов, традиции, особенности семейного воспитания и уклада этносов, главные этнопедагогические идеи. Мы разработали для студентов элективную дисциплину «Этносы и их культуры: ключ к этнотолерантности», которая была направлена на формирование у студентов способности преодолевать этноцентризм по отношению к другим учащимся, поддерживать хорошие отношения с людьми из собственной культурной среды и иной среды. В инклюзивном образовании «необходимо развивать толерантность и установку педагогов на личность студентов» [1, с. 37]. Поэтому для педагогов мы разработали элективный курс «Этнокультурные аспекты инклюзивного образования», тренинги по межкультурной коммуникации и практикум на тему «Педагог инклюзивного образования: мое представление».

Исследовательскую и проектную работу студентов мы строили с опорой на этнокультурную специфику страны. В тех инклюзивных группах, где обучались студенты с ограниченными возможностями здоровья, мы предложили разнообразить внеучебную деятельность творческим компонентом с использованием элементов этнотерапии. Сущность таких занятий заключалась в коррекционном воздействии, а также они выполняли познавательно-просветительскую, этическую, катарсическую и коммуникативную функции.

В апробации данной модели принимали участие 250 студентов и 90 преподавателей Кыргызского филиала ФГБОУ КНИТУ (г. Кант), а также 250 студентов и 90 преподавателей КИУ им. В.Г. Тимирязова (Казань). Одним из критериев эффективности модели была готовность студентов к совместному обучению со сверстниками, имеющими ОВЗ, другую этническую принадлежность. Для определения исследования мы проводили анкетирование среди студентов, наблюдение за особенностями общения между студентами в учебной и внеучебной деятельности. Для оценки степени проявления уважения и эмпатии к другим культурам, а также к учащимся разных физических возможностей мы разработали собственный опросник «Кросс-культурная толерантность».

После эксперимента мы наблюдали положительную динамику в степени готовности студентов к совместному обучению. Результаты были следующими: в КИУ им. В.Г. Тимирязова количество студентов с высокой степенью готовности к совместному обучению увеличилось на 11%. В Кыргызском филиале КНИТУ, несмотря на то что данные показатели были ниже, чем в КИУ, также наблюдалась положительная динамика. Количество студентов, имеющих высокую степень готовности, увеличи-

лось на 10% по сравнению с первоначальными данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента. По результатам проведенного исследования было также отмечено, что студенты стали более осведомленными об инклюзивном образовании, расширилось их этнокультурное мировоззрение.

Итак, разработанная и апробированная в образовательных организациях модель показала, что учет этнокультурного фактора в инклюзивном образовании способствует повышению этнотолерантности в образовательной среде, расширяется этнокультурное мировоззрение субъектов образования, снижаются этноцентристские установки, у педагогов и студентов формируется готовность оказывать помощь в социальной интеграции обучающимся с ОВЗ, другой этнической принадлежности.

Выводы

Отвечая на вопрос «Почему важен этнокультурный аспект в развитии системы инклюзивного образования?», можно отметить следующее. Во-первых, учитывая разные этнокультурные особенности учащихся, мы лучше понимаем, как построить образовательный процесс, как выстроить коммуникацию, как эффективно включить всех студентов в совместную учебную и внеучебную деятельность. Во-вторых, через приобщение к другим культурам и традициям происходит формирование общечеловеческой культуры и гуманного мировоззрения о другом этносе. Этнокультурный аспект в образовании усиливает значимость разных культур, а личность учащегося и преподавателя гармонично развивается не в замкнутой среде, а в условиях культурного разнообразия.

Литература

1. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии / Д.З. Ахметова // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 36–38.
2. Ахметова Д.З., Сучков М.А. Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования / Д.З. Ахметова, М.А. Сучков // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 44–48.
3. Нигматов З.Г., Валеева Р.А. Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования / З.Г. Нигматов, Р.А. Валеева // Studia Edukacyjne. 2013. № 7. С. 283–291.
4. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. 483 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2012. 31 декабря. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 09.06.2021).

6. Шаваева М.О., Эфендиев Ф.С. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия / М.О. Шаваева, Ф.С. Эфендиев. Нальчик, 2005. 185 с.

7. Alesina A. Fractionalization / A. Alesina, A. Devleeschauwer, W. Easterly, S. Kurlat, and R. Wacziarg // Journal of Economic Growth. 2003. Vol. 8 (2). P. 155–194.

8. Parker C.A. Inclusion in peacebuilding education: discussion of diversity and conflict as learning opportunities for immigrant students / C.A. Parker. URL: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/34834/1/Parker_Christina_A_201211_PhD_thesis.pdf (дата обращения: 12.07.2021).

9. Sustainable Development Goals. URL: <https://sdgs.un.org/ru/goals> (дата обращения: 09.06.2021).

Актуальные практики и техники применения дистанционных технологий для сопровождения процесса обучения в системе среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ в Белгородской области

Байдикова Евгения Андреевна,

педагог-психолог Ресурсного учебно-методического центра
ОГАПОУ «Белгородский индустриальный колледж»; Россия, Белгород
baidikova_ev@mail.ru

В современном обществе достаточно активно используются технические средства и цифровые технологии, расширяющие доступность профессионального образования молодых людей с инвалидностью и ОВЗ. Законодательством государства, а именно Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» закреплено использование дистанционных технологий и электронного обучения в ходе реализации образовательных программ [привод. по: 2].

В рамках обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ профессиональная образовательная организация в своей структуре должна иметь общедидактические, адаптивные технические, программные средства, а также дистанционные образовательные технологии.

С целью повышения доступности цифрового обучения молодых людей с инвалидностью и ОВЗ можно выделить единообразие используемых средств организации обучения всем преподавательским составом профессиональной образовательной организации, создать единую систему организации электронного обучения, разработать и максимально использовать в работе отдельную версию системы дистанционного обу-

чения для мобильных устройств, обеспечить доступ обучающимся к записям онлайн-занятий [1].

С целью прогнозирования перспектив применения цифровых технологий для профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ отметим обеспечение единого подключения обучающихся в режиме онлайн к очным занятиям, так как именно очные занятия формируют определенные установки и уровень знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего продуктивного обучения [2]. Также стоит остановиться на индивидуализации образовательного маршрута в инклюзивном профессиональном образовании, использовании дистанционных образовательных технологий при организации и проведении практических мероприятий.

В базовой профессиональной образовательной организации (далее – БПОО), в ОГАПОУ «Белгородский индустриальный колледж», для получения образования молодым людям с инвалидностью, ОВЗ, а также с другими ментальными нарушениями созданы условия с использованием специализированного оборудования по различным нозологиям. Для слабовидящих в колледже приобретены клавиатура с большими кнопками, светодиодная лампа-лупа на струбцине; для слабослышащих обучающихся имеются проводные наушники Defender Warhead G-170, коврик с подставкой под запястье SVEN GL-009BK, беспроводные наушники DEXP BT-250, усилитель звука портативный CYBER EAR, индуктор заушный ИЗ-2, а также наушники с технологией костной проводимости для глухих и слабослышащих AFTERSHOKZ Sportz Titanium Ocean Blue (AS401). Для молодых людей с нарушением опорно-двигательного аппарата в БПОО на базе ОГАПОУ «Белгородский индустриальный колледж» также приобретены проводные наушники Defender Warhead G-170, оптическая мышь на палец, трекбол проводной Kensington Orbit серебристый, платформа для ног «Даггото», а также универсальное оборудование в виде моноблока с сенсорным экраном 23.8, документа-камеры ELPDC07, принтера и клавиатуры Брайля.

С целью повышения доступности и качества среднего профессионального образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ посредством совершенствования образовательной, инновационной, методической деятельности и эффективного использования образовательных, кадровых, научно-методических, финансовых ресурсов базовой профессиональной организации и образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, создан Ресурсный учебно-методический центр, являющийся структурным подразделением ОГАПОУ «Белгородский индустриальный колледж», базовой профессиональной организации по обеспечению и поддержке региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов и

лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ресурсным учебно-методическим центром предусмотрены должности педагога-психолога, социального педагога, тьютора и сурдопереводчика. Психологом центра проводятся психолого-коррекционные занятия и тренинги с обучающимися-инвалидами и с ОВЗ в комнате психологической разгрузки, оборудованной стационарной акустической системой SVEN HT-200, воздушно-пузырьковой колонной, световым проектором «Меркурий» со встроенным ротатором и зеркальным блоком, звукоактивированным световым проектором «Брейнскан» с зеркальной пирамидой, фиброоптическим душем «Радужный дождь», световым прибором «Колорченджер-Ф» (светодиодный) IR с фиброоптическим жгутом и звукоактивированным световым проектором «Брейнскан» с зеркальной пирамидой.

Применение дистанционного формата обучения в образовательной деятельности в рамках инклюзивного образования направлено на создание необходимых условий для получения доступного профессионального образования, обеспечение индивидуального сопровождения на основе инклюзивных методов [3].

Для продуктивного обеспечения дистанционного обучения с учетом его коррекционно-развивающих особенностей следует учитывать определенные нюансы: требование педагогической функциональности, основанное на значимости, полноте охвата направлений образовательного процесса, возможности его индивидуализации, а также требование его адаптивности, состоящее в приспособлении дистанционного обучения к индивидуально-личностным особенностям обучающихся.

Дистанционное обучение может дать возможность для обучения студентов с инвалидностью, ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями посредством применения доступных способов познания окружающей реальности, коррекции поведения и деятельности в целом.

В системе российского образования заложен принцип равного доступа инвалидов и лиц с ОВЗ к полноценному качественному профессиональному образованию. Внедрение новых методов формирования образовательной среды в ПОО является одним из наиболее продуктивных векторов реализации требований равного доступа молодых людей с ОВЗ и инвалидностью к профессиональному образованию.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2020. № 1. С. 5–19.
2. Бухтиярова И.Н. Информационные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества / И.Н. Бухтиярова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 6–1. С. 124–127.

3. Главный тренд российского образования – цифровизация. URL: <http://www.ug.ru/article/1029> (дата обращения: 31.05.2021).

Структура образовательных рисков в сфере высшего образования студентов с нарушением опорно-двигательной системы

Воеводина Екатерина Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент департамента социологии
ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»; Москва, Россия
ekaterinavoevodina@yandex.ru

Актуальность изучения инклюзии в высшем образовании обусловлена социально-демографическими тенденциями, политическими векторами, влияющими на деятельность университетов, а также увеличением количества обучающихся, имеющих инвалидность. Так, в 2019–2020 учебном году в российских вузах обучались 30 041 студент с инвалидностью (для сравнения: в 2008–2009 гг. этот показатель был равен 14 871 человеку) [2]. При этом еще до пандемии коронавируса эксперты высказывали мнение о росте инвалидизации к 2030 г. на 30% [3, с. 3]. В то же время получение высшего образования лицами с инвалидностью по-прежнему характеризуется противоречиями, особенно это касается нозологий, требующих специальной средовой адаптации, к которым относятся нарушения опорно-двигательной системы (ОДС).

Вопросы инклюзии находятся в центре внимания как российских (Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина, А.Ю. Домбровская), так и зарубежных социологов (Н.Э. Банк-Миккельсен, В. Вольфенсбергер, Б. Нирье, Т. Шекспир). В современном дискурсе инвалидность рассматривается как социокультурный феномен, в центре которого находятся не физические, а социальные ограничения и их последствия. Политика инклюзивного образования направлена на устранение этих ограничений путем конструирования комфортной и лояльной среды для всех ее членов. Инклюзивное образование – это совместное обучение «типичных» и «нетипичных» студентов, при наличии необходимых организационно-средовых условий. При этом в некоторых случаях она может быть формальной и присутствовать лишь на «бумаге». На это, в частности, указывают исследователи Тюменской области и Ханты-Мансийского автономного округа, отмечая, что цель таких имитаций заключается в улучшении показателей деятельности вуза со стороны администрации

[1, с. 102]. Принципиальное значение имеет концептуализация образовательного риска в условиях инклюзии. Мы понимаем под этой категорией спектр взаимосвязанных факторов, которые способны оказывать взаимное влияние друг на друга, а также на результативность социализации обучающегося:

а) риски профессионального выбора, обусловленные несоответствием выбранной образовательной программы, построения образовательных (а впоследствии и карьерных) траекторий обучающихся объективным условиям — запросу работодателей, структуре рынка труда, требованиям в области освоения образовательной программы, а также субъективным условиям — интересам и потребностям самого субъекта, состоянию его здоровья и др.;

б) риски социализации, которые стимулированы внешними и внутренними дисфункциями, а именно аномией социальных институтов профессионализации личности, социальными барьерами и последствиями неравенства в образовании; особенностями восприятия внешних вызовов и стимулов самой личностью в переходном возрасте в условиях изменчивой современности (возможная экстремальность или пассивность поведения, инфантильность и др.);

в) организационные риски, обусловленные недостаточностью образовательной инфраструктуры с точки зрения ее соответствия современному состоянию науки и практики, потребностей обучающихся в получении доступного и качественного образования;

г) педагогические риски, стимулированные нарушенной адаптацией образовательного процесса к потребностям обучающихся — недостаточностью современных методов и форм обучения, педагогических технологий.

Обозначенные риски выделены на основе основных подсистем университета с присущими им функциями: профессиональной ориентации (а), воспитательной работы (б), хозяйственной функции и инфраструктурного обеспечения (в), учебного процесса (г). Педагогические риски могут быть стимулированы отсутствием готовности преподавателя к взаимодействию с нетипичным студентом; это может быть сопряжено с организационными рисками — отсутствием возможности подготовки в области инклюзии.

Категорию риска следует отделять от других понятий, прежде всего от понятия кризиса, который объединяет в себе угрозы, опасности и риски. Последние воплощаются в своем вероятностном характере — под ними можно понимать «противоречивые ситуации, процессы и состояния, в которые вовлечены социальные субъекты в своем прошлом, будущем и настоящем» [4, с. 8]. Они могут быть дифференцированы на

отрицательные (стрессоры); положительные (стазоры) и нейтральные (нейтеры) (типология Ю.А. Урманцева).

С целью изучения образовательных рисков в сфере высшего образования нами был использован метод анкетирования обучающихся, имеющих НОДС (n-159). Сбор данных проведен в 2018 году в вузах г. Москвы и г. Владимира (основная часть собрана в Московском государственном гуманитарно-экономическом университете, поскольку в нем аккумулировано наибольшее число обучающихся-«опорников» в России). Гипотеза исследования – в сфере высшего образования студентов с НОДС преобладают организационные риски – нашла частичное подтверждение. Было выявлено, что 54% обучающихся с НОДС сталкиваются с трудностями в процессе обучения. Им было предложено оценить по 5-балльной шкале возникающие проблемы. Выяснилось, что наиболее существенные из них связаны с психологическими стрессорами (прокрастинация, дезорганизация) – среднее значение 2,85 из 5 баллов; бытовыми стрессорами (отсутствие условий для учебы, «шумные» соседи и родственники) – 2,68 из 5 баллов; состоянием здоровья – 2,58 из 5 баллов. Материально-технические стрессоры (отсутствие Интернета, персонального компьютера, доступа к библиоресурсам) получили среднюю оценку в 1,98 балла. На выявление удовлетворенности условиями обучения также был направлен популярный проективный вопрос: «Если бы у Вас была возможность вернуться в прошлое, Вы бы выбрали вуз, в котором сейчас обучаетесь?» Чуть более половины (50,9%) не сожалели о выборе вуза; 22,2% не поступили бы в свой вуз, а 26,4% затруднились дать ответ. При этом респонденты отмечали, что получать образование люди с инвалидностью должны в условиях инклюзии (68,98%). Дополнительный метод – неформализованное интервью (n-14) – позволил сосредоточиться на проблеме профессионального выбора студентов с НОДС. Некоторые из них отмечали важность самого процесса обучения и социализации (общение, проживание в общежитии). Был зафиксирован феномен, который можно назвать «синдромом студента» – когда обучающиеся «перепоступают» на разные образовательные программы, для того чтобы как можно дольше оставаться в стенах вуза. Это обусловлено, на наш взгляд, страхом невостребованности на рынке труда и нежеланием начинать «взрослую жизнь».

Таким образом, образовательные риски имеют тесные взаимосвязи с условиями рынка труда. Представляется целесообразным развитие следующих направлений работы с обучающимися: (1) помощь ассистента-волонтера в бытовой социализации (из числа обучающихся на «старших» курсах); (2) сопровождение карьерных траекторий, обеспечение связи с основными стейкхолдерами (профориентологами, рабо-

тодателями, специалистами по трудоустройству); (3) воспитательная деятельность, направленная на выработку навыков независимой жизни и планирования распорядка дня. Данные направления не являются исчерпывающими, поскольку необходимо развитие межведомственного взаимодействия в области инклюзии, которая не должна ограничиваться стенами вуза.

Литература

1. Волосникова Л.М. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета / Л.М. Волосникова, Г.З. Ефимова, О.В. Огороднова // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 98–105.
2. Положение инвалидов // Федеральная служба государственной статистики РФ. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 04.07.2021).
3. Проблемы социальной консолидации: инвалиды в региональном сообществе / под ред. А.А. Шабуновой. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2014. 134 с.
4. Феофанов К.А. Российская социология риска: состояние и перспективы / К.А. Феофанов // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 3–12.

Особенности адаптации студентов с нарушениями слуха к инклюзивному обучению в вузе

Корниенко Александра Андреевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
shurevna@mail.ru

Кернац Татьяна Олеговна,

студент 4-го курса кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Москва, Россия
Ker-tatyana@yandex.ru

Российская система образования в настоящее время активно реформируется и трансформируется для создания условий, необходимых для реализации права на получение образование каждым человеком, независимо от имеющихся у него физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей. Инклюзивная форма обучения, предоставляющая возможность учиться в общеобразователь-

ных учреждениях лицам с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется сейчас и в области высшего образования.

Анализ научной литературы показал, что помимо естественных проблем, которые испытывают все студенты, у учащихся с нарушением слуха возникают специфические трудности, связанные с особенностями владения словесной речью, восприятием и воспроизведением устной речи, личностными особенностями в общении и поведении, бытовыми проблемами и т.д. Многолетний опыт обучения данной категории студентов в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) и в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана (МГТУ) свидетельствует о необходимости создания для данной категории студентов особых образовательных условий (наличие сурдопереводчика, помощь куратора, увеличение срока обучения и т.п.). В настоящее время люди с нарушениями слуха имеют возможность обучаться в самых разных вузах наравне со слышащими учащимися.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей адаптации к инклюзивному обучению незлышащих студентов в вузе.

В исследовании приняли участие 10 человек с нарушениями слуха разной степени выраженности в возрасте от 21 до 26 лет (двусторонняя глухота — 2 человека, глухота на одном ухе и тугоухость на другом — 5 человек, двусторонняя тугоухость — 3 человека). У всех опрошенных нарушение слуха выявлено в раннем возрасте: у 6 человек — до 1 года, у 4 — до 2 лет. У одного участника установлен кохлеарный имплант, остальные используют слуховые аппараты. Четверо участников исследования выросли в семьях, где родители тоже имели нарушение слуха. Половина опрошенных используют для общения только русский жестовый язык (РЖЯ), другие 5 студентов знают жестовый язык, но могут общаться и посредством устной речи. Среднее образование участники получали в специальных (коррекционных) школах-интернатах г. Москвы. В данный момент студенты с нарушением слуха обучаются в разных вузах (МГППУ, МПГУ, МГТУ им. Баумана, РГСАИ). В учебном заведении у пятерых из них есть сурдопереводчик.

Для выявления особенностей адаптации к группе и к учебной деятельности была проведена диагностика по методике «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой. Большая часть опрошенных набрали средние баллы по шкале «адаптированность к учебной группе» (7 из 10 человек), что говорит о том, что время от времени бывают ситуации, когда студенты с нарушением слуха испытывают трудности в коммуникации с однокурсниками, но эти проблемы не носят постоянный характер. Еще 3 незлышащих студента показали высокие результаты по шкале «адаптированность к учебной группе», они чувствуют себя свободно и комфортно в группе.

Из разговоров со студентами с нарушением слуха мы узнали, что многие терпеливо относятся к тому, что окружающим трудно понять их речь, они готовы повторить просьбу или вопрос. Но все-таки большинство опрошенных испытывают дискомфорт при общении со слышащими и предпочли бы обучение в неслышащем коллективе. Возможно, это связано с тем, что до поступления в вуз у них не было достаточного опыта взаимодействия в слышащей среде.

По шкале «адаптированность к учебной деятельности» высокие показатели были у 5 студентов, средние показатели — у 3 человек, и еще 2 опрошенных учеба дается с большим трудом. Эти данные могут говорить о том, что возможности усвоения учебного материала во многом зависят от качества среднего образования.

Результаты методики «Мотивация обучению в вузе» Т.И. Ильиной показали низкий уровень развития мотивационной сферы студентов с нарушенным слухом. У 5 из 10 опрошенных отсутствует мотивация к приобретению знаний, у 6 — нет интереса к овладению будущей профессией. При этом высоких баллов по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией» никто из опрошенных не набрал. Получение диплома также не мотивирует неслышащих молодых людей: низкие показатели были у 5 человек, еще у 5 — средние. Студенты с нарушениями слуха, выбирая профессию и отдавая предпочтение тому или иному учебному заведению, как правило, ориентируются не на свои личные интересы и предпочтения, а на объективные возможности, определяемые состоянием их здоровья. В перспективе такая ориентация может стать препятствием для завершения высшего образования или привести к трудностям профессионального развития у выпускника вуза.

Результаты методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд показали, что все участники испытывают сложности с принятием себя и окружающих, испытывают эмоциональный дискомфорт и при этом стремятся к доминированию при общении. По шкале «адаптация» 3 студента с нарушением слуха набрали баллы, соответствующие самой нижней границе нормы, у оставшихся 7 человек показатели существенно ниже нормы, что говорит о несоответствии требований общества личностным потребностям, мотивам и интересам лиц с нарушением слуха.

Взаимосвязей между степенью адаптации и уровнем мотивации в нашем исследовании выявить не удалось. Это может быть связано с недостаточным объемом выборки и требует дальнейшего изучения. Но на уровне тенденций в нашем исследовании выявлены следующие особенности адаптации студентов с нарушением слуха к инклюзивному обучению в вузе:

- наличие трудностей при адаптации к учебной группе;
- низкий уровень мотивации к получению высшего образования;
- сложности в усвоении учебных дисциплин.

Эти данные согласуются с результатами исследований Е.Г. Речицкой и Е.З. Яхниной [1], проведенных среди учащихся МПГУ с нарушением слуха: большинство из них испытывают значительные трудности при обучении в вузе, которые авторы связывают с особенностями вербального общения, восприятием и воспроизведением речи. При организации высшего инклюзивного образования необходимо уделять значительное внимание адаптационному периоду, который может длиться от шести месяцев до одного года. В дальнейшем мы планируем расширить объем выборки и провести сравнительное исследование с контрольной группой, в которую войдут слышащие студенты.

Литература

1. Речицкая Е.Г., Яхнина Е.З. Профессиональное образование в вузе как закономерный этап развития непрерывного образования лиц с нарушениями слуха / Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. матер. II Межд. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Аলেখина. М.: МГППУ, 2013. С. 275–278.

Возможности использования электронного обучения для лиц с инвалидностью при реализации образовательных программ высшего образования

Луковенко Татьяна Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории
и методики педагогического и дефектологического образования,
директор, РУМЦ ОВЗ ТОГУ,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»;
Хабаровск, Россия
009854@pnu.edu.ru

Сорокин Николай Юрьевич,

кандидат технических наук, доцент, проректор,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»;
Хабаровск, Россия
004040@pnu.edu.ru

Вопросы доступности электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью были изучены в процессе дистанционного

обучения. В опросе приняли участие 417 студентов с инвалидностью из вузов Дальневосточного федерального округа.

Так, на вопрос «Как часто Вы пользуетесь ЭИОС Вашего университета?», ответ «часто» выбрали 66,7% студентов, «редко» — 24,6%, «не пользуюсь» — 8,7%.

Вопрос «Считаете ли Вы ЭИОС Вашего университета доступной и удобной в использовании?» показал следующее: «удобной» отметили систему 54,6% студентов, «затруднились ответить» 30,6%, а «неудобной» назвали 14,8%.

Проанализировав типы устройств, которыми пользуются студенты для входа в ЭИОС, получили следующее: «персональный компьютер или ноутбук» используют 62,5%, «телефон» — 36%, «планшет» — 1,5%.

В ходе опроса наиболее оптимальные способы учебного взаимодействия в ЭИОС с преподавателями распределились следующим образом: использование электронной почты — 63,8%, видеосервисов (Zoom, Google Meet и др.) — 58%, чата — 44,7%, телефона — 41,3%, совместных документов в облачных сервисах — 22,1%, вебинара — 21,4%, форума — 12,1%.

Одной из целей анкетирования стало изучение проблем, с которыми столкнулись студенты в процессе обучения в ЭИОС: так, проанализировав ответы, мы увидели, что 78,9% студентов отметили наличие технических проблем (скорость Интернета и т.д.), 30,5% назвали проблемы с тестированием и выполнением заданий, 21,7% указали на то, что не все преподаватели разместили полноценные материалы, 21,4% считают, что учебный материал представлен не в полном объеме.

Вместе с проблемными вопросами студенты высказали предложения по улучшению ЭИОС своего университета:

— размещать предметы по семестрам и курсам, все систематизировать для облегчения поиска необходимой дисциплины;

— иметь возможность подключения к Wi-Fi для всех видов ПК-оборудования преподавателей и студентов при нахождении на территории учебного заведения;

— лекции и практические задания должны содержать всю необходимую информацию для работы. Задания размещать заранее, чтобы было время для подготовки.

Полученная информация от студентов с инвалидностью разных вузов, с одной стороны, указывала на то, что использование дистанционных технологий при коронавирусных ограничениях позволило продолжить обучение, а с другой стороны, обнаружились проблемы и пробелы, которые снижали его эффективность.

Министерство науки и высшего образования РФ разработало и утвердило Рекомендации по организации образовательной деятельности для обуча-

ющихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации приказа Минобрнауки России от 23 марта 2020 г. № 465 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования для обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации» (далее — методические рекомендации), которые были направлены во все вузы-партнеры [1].

Проанализировав результаты опроса ответственных за обучение студентов с инвалидностью из 12 вузов (ТОГУ, г. Хабаровск; ХИИК СибГУТИ, г. Хабаровск; СВГУ, г. Магадан; ПГУ им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, ХГУЭП, г. Хабаровск; СахГУ, г. Южно-Сахалинск, ВГУЭС, г. Владивосток; АмГУ, г. Благовещенск; АмППГУ, г. Комсомольск-на-Амуре; Дальневосточный институт управления — филиал РАНХиГС, г. Хабаровск; КамГУ им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский; ДВФУ, г. Владивосток), мы сделали вывод, что опыт применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) при освоении образовательных программ обучающимися с инвалидностью до распространения новой коронавирусной инфекции на постоянной основе имели 2 вуза, ситуационно использовали 4 вуза, не применяли 6 вузов.

Представители 11 вузов отметили высокую актуальность организации образовательного процесса для лиц с инвалидностью с использованием ДОТ (на 4 и 5 баллов соответственно).

Необходимо отметить, что ни в одном из вузов Дальневосточного федерального округа (ДФО), которые приняли участие в опросе, обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ не были переведены на обучение по индивидуальному плану в связи с распространением новой коронавирусной инфекции.

Опрос позволил выявить трудности, с которыми вузы ДФО столкнулись при организации образовательного процесса для лиц с инвалидностью с использованием ДОТ в условиях пандемии, наиболее значимы (отмечены представителями 7 вузов): низкая скорость и качество интернет-соединения; недостаточная мотивация и самоорганизация у обучающихся с инвалидностью.

Менее актуальны (отмечены представителями 4 вузов): отсутствие у обучающихся необходимых технических средств (компьютеров, веб-камер и т.п.); сложность в предоставлении для обучающихся с нарушением зрения учебно-методических материалов в доступной для них форме.

Данные, полученные в ходе опроса, позволили проранжировать задачи организации дистанционного обучения лиц с инвалидностью с учетом их сложности (от наиболее сложных к менее сложным) [2]:

1) предоставление учебно-методических материалов в доступной форме в зависимости от видов нарушений здоровья обучающихся и обеспечение эффективной коммуникации всех участников учебного процесса посредством различных каналов связи;

2) организация психолого-педагогического сопровождения обучения лиц с инвалидностью;

3) организация и проведение промежуточной и итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных особенностей.

Представители вузов ДФО считают полностью раскрытыми в методических рекомендациях следующие вопросы: организация материально-технической базы; особенности организации обучения студентов с инвалидностью с использованием электронного обучения (ЭО) и ДОТ; организация и проведение промежуточной и итоговой аттестации обучающихся с инвалидностью; вопросы приема лиц с инвалидностью в ОО ВО с использованием ДОТ.

Хотелось бы увидеть больше рекомендаций по решению следующих задач: перевод обучающихся с инвалидностью на обучение с применением ДОТ в формате смешанного обучения; развитие необходимой материально-технической базы, специального программного обеспечения, ассистивных технологий; подготовка образовательных материалов для обучающихся с инвалидностью в формах, доступных для восприятия; организация приема лиц с инвалидностью в ОО ВО с использованием ДОТ.

Представители вузов Дальневосточного федерального округа отметили, что специфика работы с обучающимися с инвалидностью с различными видами нарушений здоровья отражена в методических рекомендациях достаточно полно, а также будет полезна для организации обучения лиц с инвалидностью с применением ДОТ и после окончания пандемии, и обозначили следующие предложения по совершенствованию информационно-методического сопровождения инклюзивного высшего образования:

1. Рассмотреть возможность выделения государственных субсидий на развитие материально-технической базы и создание «безбарьерной» среды ОО ВО для инвалидов, имеющих ограничения по зрению, слуху и нарушения опорно-двигательного аппарата.

2. Учесть дефицит кадров, работающих специализированно с инвалидами и лицами с ОВЗ по слуху и зрению, и необходимость целевой подготовки узких специалистов (сурдопедагогов, сурдопереводчиков, тифлопедагогов и др.).

3. Распространение опыта информационно-методического сопровождения инклюзивного высшего образования.

4. Проведение силами представителей Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Тихоокеанского государственного университета научно-практических семинаров для вузов-партнеров по обмену опытом обучения и социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

5. При составлении рекомендаций учитывать специфику автономных вузов: в них при организации образовательного процесса для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ используются электронные образовательные средства, а не ДОТ.

Литература

1. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации приказа Минобрнауки России от 23 марта 2020 г. № 465 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования для обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

2. Сорокин Н.Ю. Создание электронной информационно-образовательной среды в высшем инклюзивном образовании / Н.Ю. Сорокин // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. ст. по материалам IV Межд. науч.-практ. конф. (Ялта, 17–19 сентября 2020 г.) / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь: Типография «Ариал», 2020. С. 449–451.

Практика организации профессионального образования в инклюзивных группах по специальности 31.02.03 «лабораторная диагностика» в ФГБ ПОУ «ПМК» Минздрава России

Озерова Анастасия Владимировна,
преподаватель, ФГБ ПОУ «ПМК» Минздрава России; Пенза, Россия
anastasia-ozeroва@mail.ru

В настоящее время в России реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2025 гг., задачами которой являются создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни, обеспечение равного доступа инвали-

дов к приоритетным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения, обеспечение равного доступа инвалидов к реабилитационным услугам, включая обеспечение равного доступа к профессиональному образованию, развитию и трудоустройству инвалидов.

В нашем колледже почти тридцать лет проводится обучение инвалидов по слуху. Такие группы на протяжении всего времени обучения сопровождал преподаватель-сурдопереводчик, и для студентов разработан комплект лекций, адаптированных для восприятия; количество часов по учебному плану тоже отличалось и содержало больше учебного времени для освоения профессиональных модулей.

С 2011 года впервые начала свое обучение группа инклюзивного обучения по специальности «лабораторная диагностика», где наравне со слышащими студентами освоила все профессиональные компетенции студентка с ОВЗ по слуху. Во время обучения преподаватели столкнулись со сложностями обучения — когда им было необходимо не просто преподнести учебный материал, но и добиться полного понимания его «особенной» студенткой. Обычного занятия было недостаточно, преподавателям приходилось адаптироваться к новым, усложненным условиям работы, преподавания учебного материала. Для этого педагоги изучали специализированную литературу по сурдопедагогике, проходили курсы повышения квалификации, участвовали в педагогических лекториях, посвященных работе с лицами с ОВЗ; большую помощь оказывала методическая служба колледжа в решении педагогических задач, каждый педагог искал свой прием в работе с такими студентами.

В настоящее время в основу инклюзивного образования в нашем колледже положено обеспечение равного отношения со стороны педагогического коллектива ко всем студентам, что делает доступным процесс освоения специальности «лабораторная диагностика». Это достигается путем адаптации условий профессионального обучения к особенностям формирования профессиональных компетенций, восприятия учебного материала студентами с ОВЗ наравне с другими студентами.

Организация образовательного процесса по специальности «лабораторная диагностика» имеет свои особенности. Преподавателям необходимо выстраивать образовательный процесс так, чтобы у всех студентов не только сформировать общие и профессиональные компетенции, но и развить личностные качества, которые позволят им в процессе трудовой деятельности реализовываться как профессионалам.

Для этого лекционные занятия преподаватели профессиональных модулей сопровождают мультимедийной презентацией, через которую визуализируются профессиональные понятия и образы, демонстриру-

ются современная лабораторная посуда, оборудование, наборы реактивов (несмотря на сложные названия и их иностранные аналоги, студенты с ОВЗ ориентируются в профессиональной среде). Снимаются ролики, отражающие выполнение манипуляций, различные методики. Таким образом реализуется принцип наглядности, доступности информации, в случае возникновения непонимания на помощь приходит преподаватель-сурдопереводчик, который помогает освоить сложный термин или суть процесса.

Все студенты в равных условиях выполняют практические действия, имитирующие конкретные ситуации в симуляционных условиях учебных лабораторий и в последующем при прохождении учебной и производственной практики. Это позволяет студенту с ОВЗ почувствовать себя конкурентоспособным на рынке труда, показать свои профессиональные навыки.

Во время проведения занятий преподаватели используют приемы преодоления барьера в общении: доверительный тон, обмен опытом, предлагают самостоятельно принять решение или подталкивают к определенным выводам, тем самым реализуют педагогику сотрудничества. Это позволяет студентам сформировать общие компетенции — принимать решение в различных ситуациях, брать на себя ответственность, организовывать собственную деятельность, использовать различные источники информации.

Учебные лаборатории для освоения профессиональных модулей практически полностью имитируют рабочую обстановку клиничко-диагностической, микробиологической, санитарно-гигиенической лабораторий — т.е. студенты с первого дня изучения профессиональных модулей погружаются в рабочую обстановку и, придя на практику или устраиваясь на работу, практически не имеют трудностей с адаптацией при работе с новым оборудованием. А так как очень большое количество занятий проводится на базах — в лабораториях г. Пензы, то и руководители-заведующие видят не первый раз студентов и присматривают себе сотрудников уже на этапе обучения.

На современном рынке труда соискателям работы часто устраивают стресс-тесты или предлагаются длительные сроки стажировок, и не каждый инвалид или специалист с ОВЗ способен выдержать сложные психологические испытания. Для того чтобы разрешить эту проблему, на протяжении обучения студенты с ОВЗ принимают участие в подготовке курсовых работ с их публичной защитой, наравне со всеми готовят проекты, участвуют в исследовательской деятельности, выполняют ВКР, принимают участие в олимпиадах по профессиональным модулям, чемпионатах по профессиональному мастерству «Абилимпикс», где на очень

высоком уровне представляют нашу специальность. Так, победители национального чемпионата 2019, 2020 гг. вошли в расширенный состав национальной сборной «Абилимпикс», постоянно совершенствуют свое мастерство и примут участие в Международном чемпионате в 2022 г. Ярким доказательством успешности нашей системы работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ является то, что они 100%-но трудоустраиваются.

В заключение отметим, что студенты с инвалидностью и ОВЗ ничем не отличаются от обычных студентов, которые обучаются в нашем колледже. К каждому из них необходимо подобрать свой, неповторимый ключ, и тогда за дверью нас ждет высококлассный специалист в своей области.

Изучение английского языка в СПО в условиях инклюзивного образования

Процкий Дмитрий Александрович,

преподаватель, ГАПОУ «Клинцовский индустриально-педагогический колледж»; г. Клинцы, Брянская область, Россия
ppprosha@rambler.ru

Главное требование современных профстандартов — акцент на личностном развитии педагога. Причем образовательные права и возможности должен получить каждый без исключения гражданин, в том числе студенты с ограниченными возможностями здоровья. Новейшие требования к образовательной среде поставили перед сообществом преподавателей очень трудные задачи, решать которые нужно реализуя инклюзивное образование.

Для студентов с ОВЗ обучение английскому языку, если отсутствует индивидуальный подход, может стать непреодолимой сложностью к овладению дисциплиной.

Прежде всего нужно создавать спокойную обстановку и дружелюбную атмосферу на уроке. Дисциплина «Английский язык» сама по себе способствует тому, что должны возникнуть коммуникативные и психологические барьеры, даже для здоровых студентов. Вот почему первое, что нужно делать, — понизить факторы их появления. Главное, что преподаватель может сделать для студентов с ОВЗ, — это создать для них все возможные условия для коммуникации.

Вне сомнений, наличие в группе студентов с ОВЗ будет требовать от преподавателя адаптации рабочей программы дисциплины, вероятно-го увеличения срока обучения. В технологических картах урока нужно создать дополнительную графу, в которой следует описывать деятель-

ность студента с ОВЗ, которая может значительно отличаться от деятельности здоровых студентов в группе. Помимо этого, для различных нозологических групп при проведении урока английского языка нужно создавать особые условия:

— для слабослышащих студентов необходимо улучшить акустику в кабинете, избавиться от всего, что поглощает звуки; создать постоянный визуальный контакт, для того чтобы студенты могли хорошо видеть губы преподавателя, применять прием многократного повтора; активно использовать жестикуляцию и мимику, делать визуализацию всей изучаемой информации. Огромное подспорье в обучении таких студентов — видеуроки для работы в домашних условиях;

— для слабовидящих студентов нужно применять технические средства, крупные шрифты, яркие цвета, также необходимо делать выделения в текстах, продуманно рассаживать студентов в кабинете и учитывать при этом угол обзора, уровень освещения, сторону света, возможность ярких солнечных лучей в определенное время, вербализировать всю информацию, которая сообщается студенту;

— для студентов с дефицитом внимания нужно уделять особое внимание их рабочему месту в кабинете иностранного языка. Яркие плакаты, таблицы, иллюстрации — ничего не должно отвлекать внимание таких студентов от материала, который дается на уроке. Урок должен быть четким и обладать простой структурой. Ход урока должен быть понятным, ясным, а формулировки заданий должны способствовать более быстрому продвижению в преподаваемом материале. Можно вводить стоп-сигналы, сменять деятельности, обеспечивать движения на уроке;

— для студентов с аутизмом нужно на уроках английского языка следовать традициям: соблюдение времени и пространственной зоны; следует определять ритуалы, применять ограниченные виды заданий. Все, являющееся внезапным, незнакомым и непривычным, с такими студентами нужно исключать.

С точки зрения разных аспектов английского языка и видов речевой деятельности преподаватель может превосходить сложности, с которыми столкнутся многие студенты с ОВЗ.

В обучении фонетике английского языка, так как фонематический слух не развит у большинства студентов, могут возникнуть трудности в распознавании английских звуков, в связи с чем может быть полностью нарушена артикуляция звуков. По этой причине особенный акцент нужно сделать на упражнениях, помогающих распознавать звуки («хлопните в ладоши, когда услышите...», «поднимите руку, когда преподаватель скажет...»), и их последующей отработке в речи с помощью разного рода считалок, стихов и легких скороговорок. На каждом занятии нужно про-

водить небольшую фонетическую зарядку, для того чтобы преодолеть стеснение и настроить студента на урок английского языка.

В обучении грамматике английского языка также появляется множество трудностей. Обучать грамматическому материалу дедуктивно и внедрять сложные структуры грамматики практически нет смысла. В такой ситуации лучше всего учить имплицитно, на готовых образцах с их частым проговариванием и составлением предложений с использованием аналогий. Причем отбирать следует только легкий и нужный грамматический материал, который построен на усвоенном лексическом материале. Визуализация правил по грамматике и карточки-сигналы могут помочь усвоить самые простые грамматические конструкции.

При изучении лексики английского языка стоит подготовиться к тому, что лексический материал студентами с ОВЗ запоминается не быстро. Следует подбирать самые важные слова из активного минимума, делать семантизацию слов преимущественно с использованием наглядных средств, для того чтобы закрепить образ в памяти студента, многократно проговаривать, возвращаться к ранее пройденному материалу, обучать студентов с ОВЗ узнавать знакомую лексику в тексте.

При обучении чтению преподаватель может достичь хороших успехов, причем важно подбирать простые тексты небольших размеров, адаптировать их; тексты должны иметь несложный синтаксис.

При обучении аудированию нужно тщательнейшим образом подбирать аудиотексты. Они должны быть короткими и простыми, их следует отбирать исходя из знакомой лексики. Тексты диктору следует произносить медленно и четко проговаривая каждое слово. Но даже в такой ситуации могут появиться сложности — по этой причине выходом может стать аудирование речи преподавателя (преподаватель читает короткие и простые тексты, состоящие из пары предложений, для того чтобы студент с ОВЗ мог понять основной смысл сказанного).

Самый сложный вид речевой деятельности для студентов с ОВЗ — говорение. Оно сложнее всего будет даваться даже обычным студентам. Для многих студентов с ОВЗ нужно продумывать огромное количество разных опор, с тем чтобы они могли построить высказывание. По большей части на уроках со студентами с ОВЗ нужно применять много зрительных схем, карточек-сигналов. Для всех видов упражнений необходимы четкая инструкция и продуманный алгоритм действий студентов. Обучающимся с ОВЗ следует предоставить больше времени на выполнение заданий по говорению и дать возможность переделать задание, если оно было выполнено неправильно.

Таким образом, инклюзивное обучение является принципиально иным видением проблемы обучения студентов с ОВЗ. Английский язык при этом

одна из самых сложных дисциплин в колледже. В условиях же инклюзивного обучения этому предмету нужно уделять особое внимание, необходимо тщательно продумывать организацию образовательного процесса.

Пришло время признать, что жизнь изменяется и стало труднее обучить всех одинаково хорошо, и что самая важная цель обучения для студентов с ОВЗ — не достигать высоких результатов, а преодолевать психофизические барьеры и коммуникативные, иметь возможность жить среди обычных людей. Совместная работа преподавателя, психолога колледжа и родителя в этом плане поможет реализовывать все возможности, которые длительный период времени казались полностью недостижимыми.

История труда и профессиональной деятельности лиц с инвалидностью

Рачковская Надежда Александровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей
и педагогической психологии,

ГОУ ВО Московской области «Московский государственный
областной университет»; г.о. Красногорск, Россия
nad1606@yandex.ru

Сюрин Сергей Николаевич,

педагог-психолог, социальный педагог, директор,

МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”» г. Красногорска
Московской области, председатель, Территориальная психолого-медико-
педагогическая комиссия городского округа Красногорск;
г.о. Красногорск, Россия
surin2002@mail.ru

Сюрина Ольга Васильевна,

учитель-дефектолог, заместитель директора по организации деятельности Пси-
холого-медико-педагогической комиссии, МБОУ «Образовательный
центр “Созвездие”» г. Красногорска Московской области,
заместитель председателя, Территориальная психолого-медико-
педагогическая комиссия городского округа Красногорск;
г.о. Красногорск, Россия
olgalezina@mail.ru

Происходящие изменения в социально-экономической сфере предоставили лицам с инвалидностью существенный шанс на расширение возможностей в определении своего жизненного пути. Многие инвалиды стремятся получить профессиональное образование и освоить доступные, в соответствии с диагнозом, специальности, включиться в трудовую дея-

тельность. Этим обусловлена актуальность проблемы инклюзивного трудоустройства, которое подразумевает производственное взаимодействие между людьми с инвалидностью и представителями других социальных групп, в результате которого возникает продукт или услуга, обладающая ценностью для общества в целом. Трудоустройство только тогда может называться инклюзивным, когда вклад сотрудника с инвалидностью ощутим и определяет качество производимого продукта или услуги.

В результате ограничений жизнедеятельности инвалиды становятся особой социально-демографической группой, которую характеризуют сниженная возможность получения качественного общего и профессионального образования, трудности участия в производственной деятельности, недостаточная включенность в сферу досуга и общественную деятельность. Однако среди лиц с ограниченными возможностями здоровья много людей не просто способных и трудоспособных, а одаренных. По статистике Всероссийского общества слепых, только 32% трудоспособных людей с инвалидностью обеспечены работой и еще 12% заявляют о готовности трудиться. Хронические заболевания и неизлечимые состояния отдельных органов, являющиеся причиной инвалидности, часто не причиняют больному физических страданий, но создают ощутимые неудобства в жизни, которые требуют своевременных социальных, психологических и эргономических решений.

Еще в советские времена многие инвалиды стремились получить профессиональное образование и освоить доступную специальность. Сейчас уже является аксиоматичной необходимость включения лиц с инвалидностью в образовательные процессы, которые реализуются не только в специальных (коррекционных) учреждениях системы среднего профессионального образования, но и в вузах. Сегодня активно разрабатываются методы и технологии обучения, позволяющие минимизировать влияние образовательных нагрузок на здоровье инвалида, стимулировать мотивацию и сформировать у студентов стойкий интерес к приобретению профессиональных навыков.

Специалистами разработаны карты профессий при различных видах ограничений по здоровью. В частности, для лиц с нарушениями слуха рекомендуются следующие специальности: 08.01.08 «мастер отделочных строительных работ»; 09.01.01 «наладчик аппаратного и программного обеспечения»; 09.01.03 «мастер по обработке цифровой информации»; 09.02.03 «программирование в компьютерных системах»; 15.01.26 «токарь-универсал»; 19.01.17 «повар, кондитер»; 19.02.10 «технология продукции общественного питания»; 23.01.03 «автомеханик»; 23.02.03 «техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»; 29.01.07 «портной»; 29.02.04 «конструирование, моделирование и технология

швейных изделий»; 29.01.24 «оператор электронного набора и верстки»; 29.01.29 «мастер столярного и мебельного производства»; 31.02.03 «лабораторная диагностика»; 31.02.05 «стоматология ортопедическая» и другие профессии. Как видим, предлагаемый выбор профессий для людей с нарушением слуха достаточно разнообразен.

Для лиц с нарушением зрения рекомендуются такие специальности, как 34.02.02 «медицинский массаж»; 53.02.03 «инструментальное исполнительство»; 38.01.01 «оператор диспетчерской службы»; 08.02.01 «строительство и эксплуатация зданий и сооружений»; 19.01.17 «повар, кондитер»; 34.02.01 «сестринское дело»; 38.02.04 «коммерция» (по отраслям); 40.02.01 «право и организация социального обеспечения»; 43.02.11 «гостиничный сервис». Таким образом, перечень рекомендованных профессий несколько уже, что связано с дефицитностью функции основного канала восприятия информации. Возможно, в ближайшем будущем эти ограничения будут нивелированы за счет развития медицинских технологий и совершенствования компьютерных устройств для инвалидов по зрению.

Также разработаны карты профессий для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также для лиц со сложными сочетанными нарушениями. Следует отметить, когда речь идет о лицах с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, то необходима ранняя профессиональная ориентация [1], которая в доступной форме может осуществляться уже в начальной школе.

МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”» г.о. Красногорск Московской области на протяжении длительного времени осуществляет профессиональное обучение обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с расстройствами аутистического спектра, детским церебральным параличом, задержками психического и речевого развития, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями слуха и зрения, нарушениями интеллекта и способствует их трудоустройству. В 2020–2021 учебном году обучение осуществляется по следующим программам профессионального обучения: 16675 «повар», 16437 «парикмахер», 18511 «слесарь по ремонту автомобилей». Для обучающихся с нарушениями интеллекта реализуется программа профессионального обучения «работник клининговой службы» [2].

Для успешного профессионального развития на открытом рынке человеку с инвалидностью необходимо владеть навыками самостоятельного передвижения по городу, бытового самообслуживания, работы с информацией и современными технологиями, коммуникативными и презентационными навыками. Развитие указанных навыков до самого высокого уровня значительно увеличит шансы лиц с инвалидностью на получение желаемой вакансии.

Развить и закрепить эти навыки помогут инклюзивные тьюторы. Инклюзивные тьюторы — это наставники с инвалидностью, имеющие успешный опыт социализации и передающие этот опыт своим подопечным. Зачастую эти люди работают на открытом рынке, прекрасно реабилитированы в бытовом плане, получили образование в неспециализированных учебных заведениях, т.е. имеют опыт инклюзивного образования. Инклюзивные тьюторы передают человеку с инвалидностью свои навыки успешной реабилитации и социализации, содействуют получению профессионального образования и трудоустройству, обучают навыкам грамотной коммуникации, помогают раскрыть и развить свои скрытые способности и таланты, мотивируют и поддерживают активную жизненную позицию у своих подопечных. Инклюзивное тьюторство предполагает индивидуальную работу с инвалидом с учетом его целей, потребностей и способностей.

Инклюзивный тьютор отличается от наставника на производстве. Наставник — это человек без инвалидности, работающий в трудовом коллективе, который грамотно и позитивно взаимодействует с неопытным сотрудником с инвалидностью и является для него проводником в мире самостоятельности и мобильности. В результате такого взаимодействия человек становится более независимым, способным к самостоятельному выполнению своих должностных обязанностей, стремящимся к профессиональному росту. Для достижения этого результата важно, чтобы в трудовом коллективе коллеги не делали за человека с инвалидностью то, что он в силах сделать сам.

Не так давно появилось понятие *«инклюзивное волонтерство»*, когда человек с инвалидностью выступает субъектом добровольческой деятельности и источником помощи и поддержки для окружающих. Следует отметить, что объектами такой помощи могут являться как лица с инвалидностью, так и лица без нее. В ходе этой деятельности инклюзивный волонтер не только решает общественно значимые проблемы и задачи, но и приобретает социальные навыки и социальные связи, которые помогают ему справляться с собственными сложностями.

Важно подчеркнуть, что специалисты всех уровней и профилей должны уметь профессионально взаимодействовать с лицами, имеющими инвалидность, как в бытовой сфере, так и в сфере трудовых отношений [3].

Таким образом, труд инвалидов в условиях рыночной экономики имеет общественное, личностное и экономическое значение, поскольку способствует утверждению достоинства личности, устранению радикальной стратификации общества, улучшает материальное положение инвалидов и их семей, в конечном счете, способствует развитию экономики страны.

Литература

1. Рачковская Н.А., Сюрин С.Н. Реализация психолого-педагогических технологий в специализированном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклоняющимися формами поведения / Н.А. Рачковская, С.Н. Сюрин // Достижения вузовской науки: труды межд. науч.-практ. конф. (Дедовск, 15–20 сентября 2014 г.). М.: МГОУ, 2014. С. 336–340.

2. Сюрин С.Н., Новиков Р.А. Профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сюрин, Р.А. Новиков // Актуальные вопросы фундаментальных наук: труды II Межд. науч.-практ. конф. (Дедовск, 18–20 января 2016 г.). М.: МГОУ, 2016. С. 173–177.

3. Minazova V.M. Inclusive education in Russia: the study and overcoming of socio-psychological barrier / V.M. Minazova, N.A. Rachkovskaya, E.F. Serdyukova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Conference: SCTCGM 2018 – Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism / Conference Chair(s): Bataev Dena Karim-Sultanovich – Doctor of Engineering Sciences, professor, director of the Complex Scientific Research Institute n.a. H.I. Ibragimov of the Russian Academy of Sciences (Grozny, 1–3 ноября 2018 г.). Grozny: Published by the Future Academy, 2019. P. 1042–1049.

Актуальные вопросы взаимодействия образовательных организаций при приеме абитуриентов с особыми образовательными потребностями в вузы

Сафонова Татьяна Витальевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры
социально-гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»;
Москва, Россия
safonova1956@mail.ru

Астахова Татьяна Александровна,

заместитель директора Института повышения квалификации
«Информкадастр», заместитель директора РУМЦ, ФГБОУ ВО
«Государственный университет по землеустройству»; Москва, Россия
astakhovata@guz.ru

Губина Светлана Тельмановна,

кандидат психологических наук, доцент, психолог РУМЦ,
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»;
Москва, Россия
gubina-svetlana@rambler.ru

Актуальность проведенного исследования условий приема в аграрные вузы инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

(далее — ОВЗ) обусловлена жизненной необходимостью соблюдения прав данной категории абитуриентов по получению высшего образования и исключения их дискриминации в данном процессе. Какие же факторы влияют на решение обозначенных задач? Проведенный авторами анализ теории и практики инклюзивного аграрного образования позволяет сделать следующие выводы.

Общеизвестны требования, предъявляемые к работе приемных комиссий в исследуемом контексте [1]. Анализ показал, что в абсолютном большинстве аграрных вузов, подведомственных Минсельхозу России (54 вуза), в порядок организации приема внесены соответствующие дополнения/разделы по соблюдению специальных условий по приему документов, их заполнению, проведению вступительных испытаний и др. Ряд агровузов разрабатывает и размещает на альтернативном сайте вуза соответствующие условия — как локальный нормативно-правовой акт по приему абитуриентов с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата (НОДА). Вместе с тем отмечается необходимость в совершенствовании материально-технической базы аграрных вузов по обеспечению и оборудованию аудиторий соответствующими специальными техническими средствами и своевременной подготовке кадров, участвующих в приеме в вуз абитуриентов с особыми образовательными запросами [3]. Данное обстоятельство было выявлено, и в июне Ресурсный учебно-методический центр ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (РУМЦ ФГБОУ ВО ГУЗ) организовал курсы повышения квалификации по дополнительной программе подготовки (курсы повышения квалификации (ДПП/КПП) «Региональные проблемы образования и профессионализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в сельских территориях России»); был проведен обучающий вебинар в формате видео-конференц-связи (ВКС) по вопросам проведения приемной кампании 2021 г. с учетом обеспечения прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Целью повышения квалификации являлось получение компетенции, необходимой для выполнения профессиональной деятельности в вузе в условиях инклюзивного образования; формирование профессионально значимой субъектной позиции к инклюзии в структуре профессиональной компетентности педагогов высшего образования и дополнительного профессионального образования (ВО и ДПО).

Исследованием установлено, что насущные задачи по соблюдению специальных условий приема абитуриентов с особыми образовательными потребностями заключаются в соблюдении прав, которые касаются «безбарьерной» среды: доступность информации по условиям приема в вуз и сведениям по ориентации в пространственной среде вуза (зда-

ние, инфраструктура, транспортная доступность); наличие необходимого оборудования для самообслуживания, помещений для реализации потребностей в еде, комнат отдыха, мобильных классов, оснащенных специальными техническими средствами для помощи абитуриентам с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.

Вместе с тем становится очевидно, что эффективность приемной кампании напрямую зависит от профориентационной работы, проводимой агровузами в течение учебного года среди школ и организаций среднего профессионального образования. Отмечается также, что необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ в профориентационную, образовательную деятельность в процессе получения высшего образования и их последующего трудоустройства. Для решения данной задачи РУМЦ ФГБОУ ВО ГУЗ запланировал проведение в сентябре 2021 г. курсов повышения квалификации по программе ДПП (КПП) «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном профессиональном образовании».

Исходя из обсуждения проблем инклюзивного образования на рабочих совещаниях в агровузах, можно констатировать тот факт, что рост численности обучающихся с «особыми» запросами напрямую зависит от профориентационной работы, специальных условий приема и обучения в вузе и их последующего трудоустройства.

Предлагаются следующие способы и формы профориентационной работы аграрных вузов. Она должна проводиться системно, планомерно, в первую очередь в тех школах и средних профессиональных организациях, где реализуется инклюзивное и дефектологическое образование. Не только проведение подготовительных курсов с учетом требований, но и реальный выход в образовательные организации; использование просветительского потенциала «университетских суббот»; работа на договорной, долгосрочной основе со средними общеобразовательными школами, техникумами, училищами; реклама предлагаемых услуг в СМИ (печать, радио, телевидение, Интернет); использование многочисленных интернет-площадок, освещающих проблемы инвалидов; личные контакты с выпускниками — вот тот неполный ряд мер, которые могли бы дать положительные результаты в росте не только количественных, но и качественных показателей при мониторинге инклюзивного аграрного образования [2].

Подчеркнем, что обеспечение условий поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ — приоритетная задача по привлечению абитуриентов. Для этого должны быть выработаны правила поступления для инвалидов и лиц с ОВЗ в вузы (как того требует законодатель), доступные для аби-

туриентов с дополнительными потребностями на альтернативном сайте вуза. Поступающим необходима информация о том, по каким адаптированным образовательным программам они могли бы получить высшее образование. Паспортизация доступной среды в вузе, подъездов к организации, инфраструктуры, транспортной обеспеченности, доступность всей информации по правилам подачи документов и проведения вступительных испытаний, сведения о факультетах, направлениях и уровнях подготовки — эта информация позволит сориентироваться и снимет страхи для абитуриентов с различными нозологиями. Очевидно, что если абитуриент получит всю необходимую информацию по всем вопросам получения высшего аграрного образования, сможет подобрать для себя профессию и подходящий вуз, с возможностью последующего трудоустройства, то это увеличит количество обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в аграрных вузах.

Таким образом, анализ теории и практики заявленной темы подтверждает, что аграрное высшее образование на сегодня не исчерпало тех возможностей, которые созданы законодательно, на нормативно-правовом уровне для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; оно способно расширить потенциал инвалидов для получения ими качественного образования отраслевой сельскохозяйственной направленности; дает возможность для самореализации и профессионального становления, карьерного роста и повышения качества их жизни. Это подтверждается статистикой: по данным РУМЦ Российского государственного аграрного заочного университета на 2019 г., в аграрных вузах обучалось 292 905 человек, из них инвалидов — 1020 человек, что составляет лишь 0,3% от всех обучающихся (<http://www.gzgu.ru/doc/gumc/RUMC%20RGAZU.pdf>).

В заключение отметим, что с целью совершенствования взаимодействия образовательных организаций при реализации профессионального инклюзивного образования жизненно востребованы такие формы сотрудничества, как:

- обсуждение лучших практик по решению задач профориентационной работы в инклюзивном общем и профессиональном среднем и высшем образовании;
- обмен опытом по современным образовательным технологиям организации обучения, воспитания и практической подготовки абитуриентов с инвалидностью к поступлению в вузы;
- информационно-методическое обеспечение процесса поступления и дальнейшего обучения и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе с учетом дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;

- разработка с учетом изменяющегося законодательства и новых вызовов в высшем образовании в связи с цифровизацией, программ дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации) по инклюзивному образованию в аграрных вузах;
- определение проблемных зон и направлений развития партнерских отношений в перспективе в аграрном образовании [2].

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 21 августа 2020 г. № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74441661/> (дата обращения: 23.06.2021).
2. Сафонова Т.В. Инклюзивное образование в аграрных вузах: проблемы и перспективы развития / Т.В. Сафонова [и др.] // Образование в XXI веке. Международный научно-методический рецензируемый журнал. 2021. № 1 (5). С. 242–249.
3. Сафонова Т.В. Формирование педагогической компетентности преподавателей вуза в условиях стандартизации современного высшего образования / Т.В. Сафонова [и др.] // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 3 (137). С. 54–64. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.040

Организация и проведение практических работ для студентов с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных группах по направлению подготовки «Транспорт»

Учуваткина Елена Владимировна,

преподаватель, БПОУ Вологодской области «Череповецкий
лесомеханический техникум имени В.П. Чкалова»; Череповец, Россия
mev1512@list.ru

Филатова Татьяна Валерьевна,

заместитель директора по социальным вопросам и инклюзивному
образованию, БПОУ Вологодской области «Череповецкий
лесомеханический техникум имени В.П. Чкалова»; Череповец, Россия
tv.filatova@mail.ru

Практическая работа – это использование практических методов обучения для закрепления, углубления и развития теоретических знаний в комплексе с формированием необходимых для этого умений. Основная цель проведения практической работы заключается в совершенствовании умений применять полученные знания на практике.

Практические занятия могут быть направлены на решение разного рода задач, в том числе профессиональных: анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, выполнение расчетов и чертежей, работа с измерительными приборами и оборудованием, работа с нормативными документами, справочниками, составление проектной, технической и специальной документации.

Состав заданий для практического занятия должен быть спланирован с тем расчетом, чтобы за отведенное студентам время материал мог быть выполнен качественно большинством обучающихся. Содержание практических занятий по учебной дисциплине должно охватывать весь круг профессиональных знаний и умений, на подготовку к которым ориентирована данная дисциплина.

При разработке содержания практических занятий следует учитывать, что наряду с формированием умений и навыков в процессе практических занятий обобщаются, систематизируются, углубляются и конкретизируются теоретические знания, вырабатывается способность и готовность использовать теоретические знания на практике, развиваются интеллектуальные умения.

На практических занятиях студенты овладевают первоначальными профессиональными умениями и навыками, которые в дальнейшем могут закрепляться и совершенствоваться в процессе курсового и дипломного проектирования.

Результаты и обсуждение. Одна из практических работ проводилась в инклюзивной группе по теме «Работа с показателями, характеризующими деятельность автомобильного транспорта. Парк подвижного состава». В группе обучались 23 студента, из них проходили обучение два студента-инвалида с нарушениями ОДА (опорно-двигательного аппарата), в частности ДЦП, без гиперкинеза. Один из студентов имел нарушение в речевом развитии. Студенты с нарушениями ОДА представляют собой многочисленную группу лиц, имеющих различные двигательные патологии, которые часто сочетаются с нарушениями в познавательном, речевом и эмоционально-личностном развитии. Поражения ОДА часто связаны с нарушениями зрения, слуха, чувствительности, пространственной ориентации. На лекционных занятиях в записях у студентов с нарушением ОДА выявлялись ошибки в графическом изображении букв и цифр (асимметрия, зеркальность), было начало письма и чтения с середины страницы, наблюдалась замедленность письма.

Целью практической работы ставилось изучение показателей работы автомобильного транспорта и освоение методики их расчета. В составе работы были теоретическая и практические части. В теоретической ча-

сти даны определения показателей, формулы расчета, единицы измерения и примеры расчетов. В практической части представлены задачи по вариантам.

При организации практической работы в группе возникли следующие вопросы:

— как организовать обучение в такой группе, в частности, какую форму организации практического занятия выбрать, так как на занятиях не предполагалось деление в группе;

— как составить задания на выполнение практической работы;

— как распределить по времени этапы выполнения практической работы;

— как осуществить в рамках практической работы по времени контроль знаний.

На занятии была выбрана индивидуальная форма организации студентов, так как при выполнении практической части у студентов в группе наблюдалась разная скорость выполнения расчетов, что в принципе и позволяло уделить индивидуальное время для пояснений, выполнения и проверки заданий у студентов с нарушениями ОДА.

При выполнении практической работы студентам нужно было:

— записать название работы, цель и задание;

— выписать основные определения;

— выполнить расчет задач по индивидуальным вариантам, с записью формулы, расчета по ней с указанием единиц измерения;

— сделать вывод по практической работе, указав результаты расчетов;

— защитить работу в виде ответов на один вопрос из списка контрольных вопросов к работе и записи на листе одной из расчетных формул с расшифровкой букв, цифр и с указанием единиц измерения.

Студентам с нарушением ОДА предложено было записать тему, цель, задание и сразу перейти к практически расчетам. Пока остальная часть студентов выписывала определения, повторно индивидуально студентам с нарушением ОДА было дано пояснение по формулам расчета, по данным вариантам задания, а также как оформить расчеты и как подготовиться к защите.

Защита практической работы в обычной форме проводится в виде ответа студентом на один вопрос и записи одной формулы расчета на выбор преподавателя. Для студентов с инвалидностью и ОВЗ, в зависимости от нозологии, предлагается ответить на один из вопросов или записать формулу расчета с расшифровкой и единицами измерения.

Примеры контрольных вопросов, выносимых на защиту практической работы для студентов с инвалидностью и ОВЗ:

Пример 1 (устный ответ)

1. Дайте определение понятию «коэффициент технической готовности подвижного состава».
2. Дайте определение понятию «коэффициент выпуска подвижного состава на линию».
3. Дайте определение понятию «грузоподъемность».
4. Дайте определение понятию «статический коэффициент использования грузоподъемности автомобиля».

Пример 2 (письменный ответ)

1. Запишите формулу расчета и единицы измерения показателя «спичные автомобили-дни».
2. Запишите формулу расчета и единицы измерения показателя «коэффициент готовности парка автомобилей».
3. Запишите формулу расчета и единицы измерения показателя «коэффициент выпуска автомобилей».
4. Запишите формулу расчета и единицы измерения показателя «статический коэффициент использования грузоподъемности автомобиля».

Так как у студентов с нарушением ОДА наблюдалась плохая речь и несвязанность слов в ответах, при защите практической работы им было предложено записать не одну, а две формулы расчета из контрольных вопросов к защите с указанием единиц измерения, таким образом заменив один устный ответ. Ответ данной категории студентов занял времени в два раза больше, чем требовалось обычному студенту.

Выводы. Из опыта проведения практических занятий в инклюзивных группах сформулированы следующие выводы:

- для студентов с инвалидностью и ОВЗ, в частности для студентов с нарушением ОДА, необходимы изменения в способах подачи информации на практических работах с целью более успешного их выполнения;
- при разработке занятия необходимо предусматривать предоставления особых условий: изменение формы выполнения задания, его организации, способов предоставления результатов, изменение сроков сдачи;
- при объяснении порядка выполнения практической работы поэтапно разъяснять задания, использовать четкие указания, повторять инструкции к выполнению задания, приводить пример уже выполненного задания;
- в ходе выполнения практической работы чередовать занятия и отдых, предусмотреть дополнительное время для завершения задания и сдачи домашнего задания;

оптимальным вариантом оформления практической работы для студентов с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных группах является «Рабочая тетрадь» с заданиями, которые требуют минимального заполнения.

Вариативность подготовки педагогических кадров к инклюзивному образованию

Яковлева Ирина Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; Москва, Россия
yakovlevaim@mgpu.ru

Одной из ведущих тенденций образовательной политики в отношении лиц с ОВЗ в нашей стране и за рубежом является инклюзивное обучение. Все больше родителей детей с ОВЗ и лиц с ОВЗ делают выбор в пользу образовательного учреждения, где реализуется инклюзивное обучение. Такой запрос требует от образовательных организаций наличия педагогов, готовых к работе с детьми с ОВЗ, а от педагогических вузов — модернизации подготовки педагогических кадров с целью обеспечения готовности каждого будущего педагога к обучению, воспитанию, сопровождению ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе, классе.

Анализ исследований показал, что российскими учеными рассматривается необходимость подготовки к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями как педагогов общеобразовательной школы [1; 2; 3; 6; 7], так и специальных педагогов [5; 8; 9].

Термин «готовность педагога к инклюзивному образованию» состоит из двух компонентов: личностного и деятельностного [1; 5; 6; 7; 8]. При этом профессионально-личностная готовность педагога включает овладение им системой определенных ценностей, важных для взаимодействия, обучения и воспитания человека с ОВЗ, и сформированность у него значимых профессионально-личностных качеств (милосердие, эмпатия, толерантность, высокий уровень субъектного контроля и др.). Такие виды педагогической деятельности, как обучающая, воспитательная, просветительская, трансформационная и другие, которые имеют свою специфику, когда речь идет о детях с особыми образовательными потребностями, составляют основу деятельностного компонента. Разработаны модель профессиональной компетентности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и технологии ее формирования [8].

Наиболее распространенной формой подготовки учителя к включению в образовательный процесс лиц с ОВЗ являются курсы повышения квалификации. Н.М. Назаровой [5] описана структурно-функциональная модель повышения квалификации и переподготовки педагогов об-

щеобразовательных учреждений для работы в условиях инклюзивного обучения. Как эффективная форма подготовки отмечается стажировка на базе специального (коррекционного) учреждения или инклюзивной школы (класса).

Т.А. Соловьева и другие исследователи указывают на необходимость совмещения очной и дистанционной форм обучения, что имеет ряд преимуществ, важным из которых является возможность осуществлять процесс обучения без отрыва от педагогической деятельности и максимально учитывать индивидуальные образовательные потребности педагогов. Т.А. Соловьевой предложено использование электронных образовательных ресурсов, например электронного ресурса, содержащего научно-методические рекомендации, шаблоны документов и программных продуктов, другие материалы в помощь администрации и педагогическим коллективам общеобразовательных организаций [6].

В вузах открыты магистерские программы, реализующие подготовку педагогов к инклюзивному образованию лиц с ОВЗ: «Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями» (МГПУ), «Проектирование адаптированных образовательных программ» (МПГУ) и др. В рамках этих программ педагоги приобретают новые компетенции.

В учебные планы бакалавриата, а именно для подготовки будущих педагогов общего образования (учителей начальных классов, учителей-предметников) включены специальные курсы: «Основы специальной педагогики и специальной психологии», «Технология разработки адаптированной основной образовательной программы» и др. Однако в целом подготовка не изменилась: появились новые курсы, однако их содержание не интегрируется с основными дисциплинами профильной подготовки [4; 2]. Например, методика преподавания математики не включает изучение приемов, позволяющих объяснить тот или иной математический материал для детей с задержкой психического развития и т.д.

В ряде исследований сделана попытка связать профильную подготовку с практикой инклюзивного образования, но они в основном направлены на развитие у студентов мотивации к работе с детьми с ОВЗ, рефлексии собственной деятельности и меньше отражены в содержательной стороне подготовки [3].

С целью формирования профессионального отношения будущих учителей к обучению и воспитанию детей с ОВЗ широко используются волонтерская деятельность, участие в программах общественных организаций и прочих мероприятиях, которые предполагают взаимодействие с людьми с нарушениями развития.

Заслуживает внимания модель совместного обучения будущих педагогов общего образования (учителей начальных классов) и специальных психологов к работе с детьми с ЗПР, предложенная М.А. Акоюн, Ю.А. Афонькиной, Т.В. Кузьмичевой, которая может быть применена и при подготовке педагогов к работе с детьми других категорий в условиях инклюзивного образования. Такая модель эффективна для формирования у студентов навыков командной работы, что важно в условиях сопровождения обучающегося с ОВЗ в условиях образовательной организации [1]. Например, получила апробацию новая форма организации практики — малые школьные консилиумы, в которых работают в единой команде студенты — будущие учителя начальных классов и студенты — будущие специальные педагоги. В ходе такой работы у студентов формируются новые профессиональные компетенции, которыми должны владеть педагоги общего образования и специальные психологи для осуществления эффективной деятельности в условиях инклюзии; отрабатывается алгоритм упорядоченного взаимодействия в процессе изучения индивидуального развития ребенка с ОВЗ, индивидуализации педагогических условий и сопровождения.

В МГПУ подготовка педагога для инклюзивного образования по программам бакалавриата реализуется в рамках психолого-педагогического модуля. Теоретические знания студенты приобретают при изучении дисциплины «Специальное и инклюзивное образование». Закрепление знаний и выработка практических умений происходят в ходе социальной практики, во время которой студенты взаимодействуют с детьми с ОВЗ, организуя различные мероприятия, сопровождая на выставки, экскурсии, участвуя в реализации различных социальных проектов, и т.д.

Подводя итог, необходимо отметить, что формирование готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ должно начинаться в вузе. Именно здесь закладываются профессиональные ценности, профессионально-личностные качества и умение находить подход к любому ребенку, в том числе с особыми образовательными потребностями. Особое внимание следует уделить развитию социальных навыков *soft skills*.

На сегодняшний день нет сомнений в том, что подготовленный к педагогической деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями педагог — главное условие качества инклюзивного образования.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в интеграции содержания общего педагогического образования с подготовкой к работе с детьми, имеющими ОВЗ, в разработке критериев для оценки профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования, в разработке новых моделей подготовки, которые позволят повысить качество инклюзивных процессов в образовании.

Литература

1. Акопян М.А. Теория и практика инклюзивного образования в России и за рубежом: монография / М.А. Акопян [и др.]; под ред. О.П. Чигишевой. Ростов-на-Дону: Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество», 2016. 202 с.
2. Базаводова А.М. Готовность студентов к будущей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании / А.М. Базаводова, Е.М. Базаводова, Н.В. Тарасенко, А.Н. Тюлегенова // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. матер. IV Межд. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: теория и практика» / отв. ред.: О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова (Орехово-Зуево, 14 июня 2019 г.). Орехово-Зуево: Ред.-изд. отдел ГГТУ, 2019. С. 149–154.
3. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е.В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. 120 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 12.07.2021).
4. Кузьмина О.С. Организация погружения студентов в профессионально-ориентированную среду инклюзивного учреждения посредством социально-образовательных проектов / О.С. Кузьмина // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81).
5. Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия: монография / Н.М. Назарова. М.: Перо, 2018. 239 с.
6. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография / Т.А. Соловьева. М.: МПГУ, 2018. 159 с.
7. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования / Ю.В. Шумиловская // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). Краснодар: КубГАУ, 2011. № 3. С. 75–81.
8. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: учебно-методическое пособие / И.М. Яковлева. М.: Спутник+, 2012. 132 с.
9. Яковлева И.М. Современные тенденции подготовки педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Яковлева // Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 3 (39). С. 126–130.

Для заметок

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО:
СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Сборник материалов
VI Международной научно-практической конференции
Москва, 20—21 октября 2021 года

Главный редактор
Алёхина С.В.

Редакционный совет:
Кутепова Е.Н.
Самсонова Е.В.

Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура «Peterburg»
Тираж 500 экз.

Отпечатано в
Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29; тел. (495) 632-92-02; факс (495) 632-98-66
<https://mgppu.ru/>
<http://inclusive-edu.ru>